



مركز الدراسات والبحوث

التعليم في المؤسسات الإصلاحية

الرياض
١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م

٣٤٩



جامعة نايف العربية للعلوم الأمنـيـة

التعليم في المؤسسات الإصلاحية

الطبعة الأولى

الريـــــاض

١٤٢٥هـــ ٢٠٠٤م

المملكة العربية السعودية. ص. ب ٦٨٣٠ الرياض: ١١٤٥٢
هاتف ٢٤٦٣٤٤٤ (١-٩٦٦) فاكس ٢٤٦٤٧١٣ (١-٩٦٦)
البريد الإلكتروني : Src@nauss.edu.sa

ISBN 8- 5-9538-9960
P.O.Box: 6830 Riyadh 11452 Tel. (966+1) 2463444 KSA
Fax (966 + 1) 2464713 E-mail Src@nauss.edu.sa.

(١٤٢٥هـ)جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

ندوة علمية

التعليم في المؤسسات الإصلاحية - الرياض، ١٤٢٥هـ

٣٠٠ ص، ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٨ - ٥ - ٩٥٣٨ - ٩٩٦٠

١ - السجناء تعليم   أ- العنوان

ديوي ٦٦ ,٢٦٥   ٢٨٨٤ / ١٤٢٥

رقم الايداع: ٢٨٨٤ / ١٤٢٥
ردمك: ٨ - ٥ - ٩٥٣٨ - ٩٩٦٠



نظمت هذه الندوة العلمية جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، خلال الفترة من ٣ ـ ٥/ ٦/ ١٤٢٣هـ الموافق ١٢ ـ ١٤/ ٨/ ٢٠٠٢م في مدينة تونس بالجمهورية التونسية

المحتويـــات

التقديـــم

ترتكز المنطلقات العلمية الأمنية للتأهيل في المؤسسات الاصلاحية على وضع وتنفيذ برامج وخطط هادفة إلى إكتساب النزيل مهارات مهنية واجتماعية وتزويده بمعارف وتجارب متعددة تسهم إسهاماً مباشراً في تحقيق علمية التهذيب والاصلاح المنشودة. . فالسجون لم تعد في الفكر العقابي اليوم أماكن للردع، والعقوبة وسلب الحرية ومعاقبة النزلاء، وإنما مرافق مؤسسية مهمة أمنية وتربوية وتعليمية من شأنها النهوض بمسؤولياتها إزاء الفرد والمجتمع، وتحويل النزلاء من حالة الهدم إلى البناء ومن الاتكالية إلي الإنتاج والعطاء. . تفجر فيهم طاقات منتجة بل ومبدعة تدرأ عنهم التفكير في العودة إلى الجريمة والإنحراف وتكفل لهم سبل الإندماج الاجتماعي بعد الافراج عنهم.

ولما كان عنصر التعليم المحور الرئيس في تحقيق التغيير السلوكي المنشود لدى هذه الفئات التي ربما مارست الإنحراف في أول الأمر عن طريق المحاكاة والتعلم أيضاً أصبح يعول عليه في أداء المؤسسات الاصلاحية رسالتها الأمنية وأخذها بالبرامج المهنية والاجتماعية والثقافية وغيرها.

ولا شك أن العناية بأوضاع النزلاء في المؤسسات الاصلاحية تمثل اليوم في حد ذاتها إستراتيجية عربية أمنية تأخذ بها الأجهزة الأمنية المعنية لذا فإن التعاون العلمي المثمر بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية وتكريس جهودهما في هذا الحقل الهام ينطلق من هاجس علمي مشترك لترسيخ الرؤية العلمية في البيئة الاصلاحية وإثراء برامجها وتقييم خطواتها الإيجابية ودراسة المعوقات التي تعترض مسارها.

ويحظى هذا الموضوع في برامج الجامعة المتعددة في الدراسات العليا وفي البرامج التدريبية وفي البحوث والدراسات وفي الأنشطة الثقافية والإعلامية والتوعوية مساحات واسعة استجابة لحيوية هذا الصرح العلمي الأمني.

وقد وفرت جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إمكاناتهما العلمية والفنية لخدمة هذا اللقاء العلمي آملين أن تحقق هذه الندوة نتائجها والتوصل إلى التوصيات البناءة الهادفة وأن يكون لقاء الأخوة المشاركين فرصة لتبادل الخبرات والتعاون العلمي وتوثيق عرى التواصل بين الأشقاء لخدمة أهداف العمل العربي المشترك، وتطلعات المجتمع العربي في الأمن والإستقرار والإزدهار.

والله من وراء القصد،،،

رئيس

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

أ. د. عبد العزيز بن صقر الغامدي

المقدمـــة

يمثل التعاون بين المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم وجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في هذه الندوة خطوة علمية جادة نحو تعزيز رؤية المنظمة التي تعتبر قضية التعليم قضية أمن في المقام الأول.

وان تنظيم هذه الندوة العلمية يؤكد على عدد من القضايا المهمة منها :

١ ـ الاهتمام الذي توليه جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لقضية التعليم باعتبارها قضية تنموية وقضية أمن بالدرجة الأولى.

٢ ـ سعي جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية إلى التأكيد على البعد العربي في قضية تعد واحدة من المشكلات التي تواجه الأمة العربية وهي مشكلة تعليم نزلاء المؤسسات الإصلاحية وتعزيز رؤية الجامعة لتوجهات المنظمة بتضافر جهود كل الدول العربية بمختلف هيئاتها حكومية وأهلية وأفراداً، وما دعوة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية والمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة لمشاركة الدول العربية في هذه الندوة إلا دليلاً على صحة وسلامة هذا التوجه.

٣ ـ إن موضوع الندوة وهو (التعليم في المؤسسات الإصلاحية) يمثل توجها جديداً نحو الارتقاء بالمؤسسات الإصلاحية في الدول العربية، وتحويلها إلى مؤسسات تعليمية وتربوية تسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتدريبية الذي يمثل واحداً من المنطلقات الاستراتيجية للأمة العربية.

وتؤمن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأن رهان التنمية الأساس هو على الانسان . . على عقله ووجدان و ملكاته الذهنية ، ولا سبيل لكسب هذا الرهان إلا بالعلم ، من هذا المنطلق صاغت خططاً واستراتيجيات للتربية والثقافة والعلوم والبحث العلمي ، ولمحو الأمية وتعليم الكبار ولنشر الثقافة العربية الإسلامية وغيرها .

كما أن الأمن العربي بمفهومه الشامل يبدأ من المدرسة حين تؤدي دورها التربوية كما يجب ، وينتهي حين يغيب هذا الدور أو يختل .

ونأمل أن تكلل جهودنان جميعاً بالتوفيق والنجاح ، وبهذه المناسبة أكرر شكري وتقديري واحترامي لتونس رئيساً وحكومة وشعباً ، والشكر موصول لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية وجميع القائمين والمشاركين في هذه الندوة العلمية الحيوية .

المدير العام

للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

أ. د. المنجـــــــي بو ســـــــنيــنـة

حقوق الإنسان في التعليم والثقافة في المؤسسات الإصلاحية

د. خالد بن عثمان العمير

١ . حقوق الإنسان في التعليم والثقافة في المؤسسات الإصلاحية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد : في هذه الدراسة الموجزة سوف نعالج مشروعية حقوق الإنسان في التعليم والثقافة في المؤسسات الإصلاحية، وكمدخل لهذا الموضوع يجب في البداية أن نحدد المقصود ببعض المصطلحات الواردة في عنوان هذه الدراسة، وذلك بتحديد المقصود بمصطلح المشروعية من الناحية القانونية، ثم إعطاء نبذة موجزة عن مفهوم حقوق الإنسان في الشريعة والقوانين الوضعية، ثم ربط ذلك بالغاية من هذه الدراسة من خلال تبيان الأساس الشرعي والقانوني لحق السجين في التعليم والثقافة.

يقصد بمصطلح المشروعية هو مطابقة التصرف أو العمل القانوني مع النص المختص بتنظيم هذا التصرف، وقد ذهب العميد ليون ديجي إلى «أن مؤدى مبدأ المشروعية من وجهة النظر المادية هوالتالي : لا تستطيع أبدا أية سلطة في دول قانونية اتخاذ قرار فردي إلا ضمن الحدود التي يرسمها نص ذو بعد عام، أي قانون بالمعنى المادي». فخضوع نشاطات السلطات الإدارية للقانون الوضعي مثلاً ليس سوى تطبيق لمبدأ المشروعية في القانون الإداري بمعنى على سبيل المثال لا تستطيع الإدارة اتخاذ قرار بفصل موظف أو إحالته للتقاعد إلا إذا كان ذلك القرار متمشياً مع الأنظمة والقوانين[1].

(١) غسان الوساوسي (١٩٩٧)، الرقابة على الشرعية الجنائية، المجلة العربية للفقه والقضاء، العدد التاسع عشر، القاهرة، ص ٣٤و٣٥.

وبخصوص موضوعنا الذي يتعلق بمشروعية حقوق الإنسان في التعليم والثقافة في المؤسسات الإصلاحية، فالمقصود بالمشروعية هنا خضوع المؤسسات الإصلاحية في توفير حق النزيل للتعليم والثقافة للقوانين واللوائح والتعليمات المنظمة لطرق استيفائه لهذا الحق.

أما بخصوص المقصود بمشروعية حقوق الإنسان فإنه بلا شك يظل الإنسان هو المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع الأنظمة والقوانين، والهدف والغاية الذي من أجله أصدرت تلك الأنظمة والقوانين لتنظيم أمور حياته، ولحماية مصالحه، ولكن تظل النظرة للإنسان متفاوتة من أمة إلى أخرى تبعاً لأنظمتها السياسية وظروفها الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك الحال لمفهوم حقوق الإنسان حيث نجد أن الاختلاف من أمة إلى أخرى وارد ومستمر تبعاً للمعطيات السابقة وتفاوت تأثير كل منها في هذا المفهوم.

ومفهوم حقوق الإنسان[1] في زماننا المعاصر أخذ بعداً دولياً حيث

---

(١) إن الحديث عن حقوق الإنسان يجب أن يكون مربوطا بالحقائق والواقع من حيث مفهومه العام الذي يجب أن يعرفه ويعتقده البشر في الأرض قاطبة، فلا يمكن أن يكون المفهوم الغربي لحقوق الإنسان هو ذاته في المشرق مثلاً، والعكس صحيح، إذاً حتى نجد مفهوماً عالمياً يقبله البشر جميعاً في هذا الكون يجب أولاً أن يكون هناك نقاط التقاء بين أعضاء المجتمع الدولي حول هذاالمفهوم، وهذا أمر متعثر رغم ظهور الكثير من الوثائق، والمدونات الخاصة بحقوق الإنسان سواء على المستوى الدولي أو الإقليمي أو المحلي، ولكن تظل هناك ثوابت من القيم والأخلاقيات التي يعتقد بها البشر قاطبة في أنحاء المعمورة والتي تصلح أن تكون أساساً لوضع مدونة دولية تعتبر الحد الأدنى الذي لا يجوز التنازل عنه لكي يتوفر لهذا الإنسان القدر الكافي من الضمانات لحماية حقوقه الأساسية، وكرامته الإنسانية، وليعيش حياة كريمة بحيث لا يجوز لكائن من كان الانتقاص من تلك الحقوق، والحريات وإلا اعتبر خرقاً خطيراً لإنسانية الإنسان بالذات. انظر صفحة ٩ من مؤلف رولان وتافيرنييه (١٩٩٦م). تعريب: جورجيت الحداد، الحماية الدولية لحقوق الإنسان، بيروت، منشورات عويدات.

أصبح الاهتمام بالفرد وحقوقه وحرياته ليس مقصوراً على النطاق الإقليمي الضيق، بل أصبح مسألة ذات طابع دولي، وإن كانت العلاقة بين الفرد والدولة تظل تحكمها سيادة الدولة على إقليمها بفرض قوانينها الداخلية على كل ما يحدث داخل هذا الإقليم، لهذا السبب ظل القانون الدولي العام لفترة طويلة بعيداً كل البعد عن موضوع الأفراد، لكن نشوب الحرب العالمية الثانية كانت العامل الأكثر تأثيراً في إيجاد رغبة واضحة لدى المجتمع الدولي في إحداث التقارب ما بين القواعد القانونية الدولية والقواعد القانونية الداخلية وذلك بهدف توفير الحماية اللازمة لحقوق الإنسان وحرياته في مواجهة المجتمع الدولي أجمع والسبب الدافع لذلك هو نتائج تلك الحرب وما جرته من مآس وموت، ودمار على العالم، وما صاحبها من انتهاكات صارخة لحقوق الإنسان، إذاً صدمة الحرب العالمية الثانية أدت لنقل الاهتمام بحقوق الإنسان من موضوع داخلي وطني إلى موضوع خارجي يهتم به جميع أطراف المجتمع الدولي بهدف إيجاد قيم مشتركة في مجال حقوق الإنسان بين شعوب الأرض مما سوف يؤدي إلى حماية الإنسان أينما حل أو ارتحل في أنحاء المعمورة.

والإسلام منذ أربعة عشر قرناً كفل حقوق الإنسان بشكل تام ومتوازن في صورة يعز أن نجد لها مثيلاً في عالمنا المعاصر رغم ظهور كم كبير من مدونات حقوق الإنسان[1]، حيث يظل لشرعنا الحنيف دائما قصب السبق على كل تشريع وضعي في تقرير وحماية حقوق الإنسان، وذلك من خلال تقرير مبادئ العدالة والمساواة والحرية[2]، ونستشهد في هذا الموقع لتأكيد

---

(١) منذ عام ١٩٤٨م ظهر أكثر من خمسة عشر إعلانا لحقوق الإنسان وما يزيد على خمسين معاهدة دولية.

(٢) هذه المبادئ تنسب لدى الغربيين إلى الثوار الفرنسيين عندما أعلنوا تلك البنود: العدالة، المساواة، الحرية، وذلك في عام ١٧٨٩م كأهداف أساسية للثورة تسعى لتحقيقها.

اهتمام الشرع بحقوق الإنسان ببعض الآيات القرآنية على سبيل المثال وليس الحصر، وإلا فالشواهد كثيرة كثيرة يصعب حصرها، ومن بين تلك الشواهد بالنسبة لتقرير قيمة المساواة في المجتمع قوله تعالى في محكم التنزيل: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣) ﴾ (سورة الحجرات)، وقوله سبحانه: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ ... (١) ﴾ (سورة النساء)، وبالنسبة لقيمة الحرية قوله جل جلاله: ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ... (٢٥٦) ﴾ (سورة البقرة)، وبالنسبة لقيمة العدالة قوله سبحانه وتعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ ... (١٣٥) ﴾ (سورة النساء).

والأحاديث النبوية الشريفة التي ضمنت الكثير من المعاني لحماية حقوق الإنسان عددها كبير، وفي هذا الموقع سوف نستشهد ببعضها، قال ﷺ: (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه)[1]، وقوله عليه الصلاة والسلام: (إن أكرمكم عند الله اتقاكم)، فلا فضل لعربي على عجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أبيض ولا لأبيض على أحمر إلا بالتقوى)، وقوله عليه السلام في الخطبة الخالدة خطبة حجة الوداع: (أيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، وليس لعربي على عجمي فضل إلا بالتقوى).

وبالنسبة للتشريع الجنائي الإسلامي قرر الرسول ﷺ مبدأ المساواة أمام نصوص هذا التشريع، فعندما سرقت امرأة من بني مخزوم، اهتمت قريش

---

(١) رواه مسلم والترمذي وأبو داود وأحمد.

(٢) رواه أحمد.

لأمرها وخافوا أن يطبق عليها رسول الله ﷺ حد السرقة، فطلبوا من أسامة بن زيد أن يشفع لها عند رسول الله ﷺ، فغضب لذلك رسول الله عليه الصلاة والسلام، وخطب الناس فقال: (أيها الناس إنما أهلك الذين قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وايم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها)[1].

وهكذا يتبين من هذه النصوص أن الشريعة الإسلامية قد قررت وطبقت حقوق الإنسان من خلال حماية قيم العدالة والمساواة والحرية.

وطريقة ضمان حقوق الإنسان في زماننا المعاصر أصبحت تتم عبر نصوص الدساتير والأنظمة الأساسية للحكم وهو الاتجاه الغالب في دول العالم وإن كان يأخذ نمطين مختلفين:

- نمط يعتمد على النص على المبادئ العامة الضامنة لحقوق الإنسان بحيث يترك للسلطات في الدولة التفاصيل من حيث تحديد إجراءات حماية حقوق الإنسان وكيفية تمتعه بها، وهذا ما أخذت به نصوص النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية[2].
- نمط يضيف للمبادئ العامة الضامنة لحقوق الإنسان التفاصيل اللازمة التي تمكن من الحصول على تلك الحقوق وتوفر الحماية اللازمة لها.

في الحقيقة أن النمط الثاني هو النمط المطلوب لأنه يوفر ضمانة أفضل للأفراد في الأمة وذلك بوجود تلك الإجراءات المفصلة في أعلى نظام أصدرته الدولة، ولكن هذا النمط من الصعب تطبيقه في الواقع وذلك لأنه

---

(١) رواه البخاري ومسلم.

(٢) النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم أ/ ٩٠ في تاريخ ١٤١٢/٨/٢٧هـ.

يخالف طبيعة القواعد الدستورية التي تتصف بالعمومية بحيث تضم المبادئ العامة، وتترك التفاصيل الإجرائية الدقيقة للسلطة التنظيمية (التشريعية) التي تصدر أنظمة (قوانين) تشمل تلك التفاصيل ولكن تظل تلك الأنظمة (القوانين) الأخيرة أقل درجة من حيث الأهمية مقارنة بالقواعد والمبادئ العامة المنصوص عليها في الدستور.

وإن كان الاهتمام بموضوع حقوق الإنسان أصبح في الزمن المعاصر أكثر تركيزاً على فئات معينة من البشر بحاجة ماسة للحماية وذلك تبعاً لظروف تلك الفئات والتي تجعلها بحاجة للعون أكثر من غيرها، ومن تلك الفئات ضحايا الجريمة والمشتبه بهم والمتهمون بارتكاب الجرائم، والمحكوم عليهم، وفي الحقيقة أن جمع تلك الفئات المتناقضة مبرر بحاجة الإنسان للحماية في كل الأحوال سواء أكان جانياً أو مجنياً عليه، فحماية الإنسان من الاتهام الباطل مثلاً أمر في غاية الأهمية وذلك لأن الأصل في المتهم البراءة وحتى حينما يحكم عليه بالإدانة ويأخذ وصف الجاني فإن حمايته كإنسان مستمرة من خلال تطبيق عقوبة مناسبة لجرمه وفق ضوابط تحفظ له قيمته وكرامته الإنسانية، بل وتحفظ وتصون حقوقه حتى كمحكوم عليه أثناء مرحلة التنفيذ العقابي وذلك خشية أن يتعرض للتعسف أو الظلم أثناء تنفيذ العقوبة[1].

والغاية من هذه الدراسة هو الحديث عن تلك الفئة الأخيرة من المحكوم عليهم من حيث تبيان حقهم في التعليم والثقافة في داخل المؤسسة

---

(١) هناك اتجاه لدى فقهاء القانون لاعتبار مرحلة التنفيذ العقابي مرحلة من مراحل الدعوى الجنائية، غنام غنام (١٩٩٤م)، حقوق الإنسان في السجون، الكويت، جامعة الكويت، انظر بهذا الخصوص ص ٩ و١٠.

الإصلاحية التي يمضون فيها مدة العقوبة، من خلال تحديد المصدر الشرعي الذي يستمد منه هذا الحق سواء أكان ذلك المصدر قاعدة قانونية دولية أو قاعدة دستورية أو قانون أو لائحة محلية، وسوف نعالج مشروعية هذا الحق من خلال تبيان الأساس الشرعي لهذا الحق في الإسلام ثم إيضاح القواعد الدولية التي تقرره كضمانة من ضمانات حقوق الإنسان ثم نتناول قيمته في قوانين بعض الدول العربية مثل مصر والكويت ثم نتناول موقف المنظم السعودي من هذا الحق ثم نختم هذه الدراسة الموجزة بتبيان الشروط اللازم توفرها لنجاح برامج التعليم والثقافة في داخل السجون، وقبل البدء في الحديث عن مشروعية حق السجين في التعليم والثقافة يجب أن نبين بعض المصاعب والمشاكل التي تواجه التعليم والتثقيف في المؤسسات الإصلاحية ومن أهمها ما يلي :

١ ـ مدى فائدة التعليم والتثقيف في داخل المؤسسات الإصلاحية، خاصة وأن كثيراً من النزلاء لا يدرك أهمية التعليم بل ويرفضه أحيانا أو يتخذ موقفاً سلبياً ضده لعدم اقتناعه بفائدته وخاصة أنه عاش لفترة طويلة بدونه، كما أن رفضه قد يكون بسبب فشله السابق في الدراسة.

٢ ـ مدى إمكانية تعليم وتثقيف السجين خارج السجن، وهذا أمر يكتنفه الكثير من المصاعب بسبب أن ذلك يتطلب أن يخرج السجين لمتابعة دروسه أو لحضور مناشط ثقافية أو زيارة مكتبه خارج السجن مما يتنافى مع طبيعة عقوبة السجن التي تعتمد في جوهرها على عزل السجين عن العالم الخارجي وتقييد حريته بمنعه من التنقل.

٣ ـ أن التعليم والتثقيف داخل السجون قد يتنافى مع التزامات المسجون بالعمل داخل السجن في كثير من الأحيان وخاصة حينما يحرم من كسب متوقع لولا انشغاله بالتعليم والثقافة، وكذلك الحال

بالنسبة لحرمانه من ساعات الراحة أو الترفيه أو الرياضة والتي ستخصص لساعات الدراسة أو لحضور محاضرة علمية أولزيارة المكتبة.

٤ ـ إن الإدارة العقابية في السجون غير ملزمة في الأصل بتوفير الإمكانيات اللازمة للتعليم والتثقيف داخل السجن من معلمين وكتب وأدوات مكتبية وفصول دراسية ووسائل سمعية وبصرية ومكتبة، وتنظيم المحاضرات واللقاءات العلمية، حتى لو ألزمت بذلك فيصعب عليها أن توفر المناخ الصحي السليم للتعليم والثقافة.

٥ ـ ضرورة التهيئة النفسية للسجين لكي يقبل تلقي التعليم والمشاركة في البرامج والمناشط الثقافية في داخل السجن حتى يدرك ضرورة ذلك وأهميته في سبيل إصلاحه وإعادة تأهيله تمهيداً لعودته للحياة العامة.

١ . ١ مشروعية حق الإنسان في التعليم والثقافة في الإسلام

لا شك أن الشريعة الإسلامية تنظر للتعليم والثقافة كأهداف أساسية يجب أن يسعى لها المجتمع المسلم بل إن رسالة الإسلام قد بدأت في غار حراء من خلال تحقيق ذلك الهدف، قال سبحانه وتعالى: ﴿ **اقْرأْ باسْمِ رَبِّكَ الَّذي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإنسَانَ منْ عَلَقٍ (٢) اقْرأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذي عَلَّمَ بالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)** ﴾(سورة العلق) هذه الآيات بمثابة دعوة لتعلم ولوج أبواب المعرفة، تدعو الإنسان للتفكير وتحرير العقل من الجهل، وقد تكررت تلك الدعوة في كثير من الآيات، قال تعالى: ﴿ ... **يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذينَ آمَنُوا منكُمْ وَالَّذينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (١١)** ﴾ (سورة المجادلة)، وقوله سبحانه: ﴿ ... **كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٣٢)** ﴾ (سورة الأعراف)، وقوله جل جلاله: ﴿ **وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا**

لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلاَّ الْعَالِمُونَ ﴿٤٣﴾ (سورة العنكبوت)، تلك الآيات تكفي كشاهد على سبق الإسلام لتقرير حق الإنسان في التعليم والثقافة وتشجيعه له للنهل من منابعه الصافية، والإسلام يرى أن مصلحة المجتمع توجب أن يكون جميع أفراده على مستوى من المعرفة والثقافة وبخاصة ما يتعلق بالعلم الشرعي، لأن من شأن ذلك أن يبعد الإنسان عن مهاوي الجهل والانحراف والظلام بل وتصلح من حاله في حالة وقوعه في ذلك.

ولقد اهتم الإسلام بنشر العلم والثقافة في داخل السجن حيث كان علي بن أبي طالب كرم الله وجهه يتفقد أحوال المسجونين ويولي اهتماماً كبيراً بإرشادهم وتعليمهم، وكان يسمح للسجناء في السجون الإسلامية بإدخال الكتب والأقلام والأوراق للقراءة والكتابة، كما فعل الرشيد مع أبي العتاهية في سجنه.

١ . ٢ حق المسجون في التعليم والثقافة في قواعد القانون الدولي

تناولت الكثير من العهود الدولية حق الإنسان بشكل عام في التعليم والثقافة حيث نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان [١] في المادة السادسة والعشرين على حق الإنسان في التعليم حيث أكد في الفقرة الأولى «أن لكل شخص حقاً في التعلم، ويجب أن يوفر التعليم مجاناً، على الأقل في المرحلة الابتدائية والأساسية. ويكون التعليم الابتدائي إلزاميا. ويكون التعليم الفني والمهني متاحا للعموم. ويكون التعليم العالي متاحا للجميع تبعاً لكفاءتهم»، كما أضافت الفقرة الثانية من نفس المادة «يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين

---

(١) الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٠/ ١٢/ ١٩٤٨م.

جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة لحفظ السلام».

وأكد ذلك المعنى ما ورد في الميثاق الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[1] حيث نصت المادة الثالثة عشرة منه «على الدول الأطراف فيه أن تقر بحق كل فرد في التربية والتعليم ووجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها، وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ووجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم، ومختلف الفئات العرقية أو العنصرية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلام»، وأضافت المادة الخامسة عشرة من نفس الميثاق على حق كل فرد في المشاركة في الحياة الثقافية، والتمتع بفوائد التقدم العلمي وبتطبيقاته، واحترام الحرية الضرورية للبحث العلمي، والنشاطات الإبداعية، ونصت المادة السابعة والعشرون من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على «أن لكل شخص حق المشاركة الحرة في حياة المجتمع الثقافية، وفي الاستمتاع بالفنون، والإسهام في التقدم العلمي، وفي الفوائد التي تنجم عنه».

كما نصت القاعدة رقم سبعة وسبعين من قواعد الحد الأدنى لمعاملة المذنبين[2] على حق السجين في التعليم وذلك بأن «تتخذ إجراءات لمواصلة

---

(١) الذي تبنته الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة في تاريخ ١٦/ ١٢/ ١٩٦٦م، ودخل حيز التنفيذ في تريخ ٣/ ١/ ١٩٧٦م.

(٢) وعدد تلك القواعد خمس وتسعون قاعدة أقرت في المؤتمر الأول للأمم المتحدة للوقاية من الجريمة ومعاملة المذنبين في سنة ١٩٥٥م، والموافق عليها من قبل المجلس الاقتصادي الاجتماعي المنبثق عن هيئة الأمم المتحدة في عام ١٩٥٧م، كما ألحق بها بعض القواعد الإجرائية في عام ١٩٨٤م، وعددها ثلاث عشرة قاعدة.

تعليم جميع السجناء القادرين على الاستفادة منه»، ويبدو من قراءة أولية لهذه القاعدة أنها تقرر حقاً للسجين في التعليم، ولكن بفحص هذه العبارة بتمعن يتضح لنا أن المقصود هو حث وتشجيع المؤسسات العقابية في توفير التعليم للسجناء دون أن تكون ملزمة بذلك، وإن كان الإلزام مقصوراً على طائفتين فقط، وهم فئة الأميين والأحداث حيث نصت القاعدة نفسها على «ويجب أن يكون تعليم الأميين والأحداث إلزاميا . . »، أما بخصوص حق السجين في الثقافة فلم تشر تلك القواعد لذلك الحق بشكل مباشر حيث ورد في القاعدة الثامنة والسبعين »أن تنظم في جميع السجون أنشطة ترويحية وثقافية، للمحافظة على صحة المسجونين العقلية والبدنية»، ومثل هذا النص لا ينشئ حقا للمسجون في الثقافة بل هو بمثابة نص استرشادي لإدارة السجن أن تأخذ به أو تتركه جانباً.

وأكدت القاعدة الأربعون من قواعد الحد الأدنى لمعاملة المذنبين على حق النزلاء في توفير مكتبة في المؤسسات الإصلاحية «يزود كل سجن بمكتبة . . ويشجع السجناء على الإفادة منها». وإن كانت تلك القواعد لم تعط لنزلاء السجن الحق في طلب الكتب من خارجه، وكذلك الحال بالنسبة للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان التي لم تضم حكما خاصا يمكن أن يفيد المسجون في الحصول على كتب من خارج السجن.

كما قررت اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان في عام ١٩٨٠م بالنسبة لحق السجين في التعليم، عدم تعارض موقف الإدارة التي لم تمكن السجين من حقه في التعليم مع أحكام الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان وخاصة المادة الثانية من البروتوكول الأول الملحق بالاتفاقية والذي يقرر الحق لكل فرد في التعليم، وقد كانت القضية أن أحد المسجونين يريد متابعة دراسته العليا بالمراسلة في أحد المعاهد المتخصصة، وخلصت اللجنة في قرارها بأنه يجوز وضع قيود على حق السجين في التعليم فيما يتعلق بالمستويات العليا للتعليم.

١ .٣ مشروعية حق السجين في الثقافة والتعليم في القانون المصري

نصت المادة الثامنة عشرة من الدستور المصري على حق الإنسان في التعليم التي ورد فيها أن «التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى وتشرف على التعليم كله »كما أن الدولة تكفل محو الأمية باعتبار أن «محو الأمية واجب وطني تجند كل طاقات الشعب من أجل تحقيقه».

وهكذا يتضح أن الحق في التعليم هو حق دستوري مضمونه أن يتاح لكل مواطن الفرصة في أن يتلقى القدر الكافي من التعليم الذي يتناسب مع قدراته ومواهبه، وأن يختار التعليم الذي يتفق مع ميوله واهتماماته، وذلك وفق القواعد التي يحددها المشرع كتنظيم لهذا الحق بما لايؤدي إلى انتقاصه، أو مصادرته، كما يجب ألا تخل أي قيود تفرض بهدف تنظيم استيفاء هذا الحق على تكافؤ الفرص والمساواة بين أفراد المجتمع[١].

وقد أوضح قانون تنظيم السجون المصري وبشكل جلي لا يقبل التفسير ولا اللبس حق السجين في التعليم حينما نص في مادته الثامنة والعشرين على أن «تقوم إدارة السجن بتعليم المسجونين»، وإن كان يعيب هذا النص أنه لم يحدد مفهوما واضحاً لنمط هذا التعليم بمعنى هل تتقيد إدارة السجن بنمط التعليم السائد في وزارة التربية والتعليم المصرية أم أن هناك نمط آخر، ويبدو الأمر أكثر وضوحا في نص المادة التاسعة والعشرين من نفس القانونوالتي ورد فيها «يضع وزير الداخلية بالاتفاق مع وزير التربية والتعليم منهج الدراسة للرجال والنساء، وذلك بعد أخذ رأي مدير عام السجون».

(١) عبد الواحد محمد الفار (١٩٩١) قانون حقوق الإنسان في الفكر الوضعي والشريعة الإسلامية، دار النهضة العربية، القاهرة، أنظر من ص ٣٣٨ إلى ٣٤٢.

أما بالنسبة لتوفير الحق في الاستذكار فإن القانون المصري ألزم إدارة السجن بتيسير الاستذكار للسجين حيث نصت المادة الحادية والثلاثون من قانون السجون أن على إدارة السجن أن «تيسر الاستذكار للمسجونين الذين على درجة من الثقافة ولديهم الرغبة في مواصلة الدراسة».

وقد نص قانون تنظيم السجون المصري على حق السجين في الثقافة عندما وضع ذلك كعنوان للفصل السادس منه، وكذلك الحال بالنسبة للائحة الداخلية في فصلها الثالث، وإن كان مفهوم الثقافة قد حدد بشكل ضيق في صور حق شراء الكتب والتعليم، والاستماع للواعظ.

وقد قرر القانون المصري حق السجين في استحضار الكتب والمجلات من خارج السجن، مع التمسك في حق إدارة السجن في الرقابة على محتوياتها، وخاصة إذا تضمنت إخلالاً بالنظام العام أو إثارة للمشاعر أو إخلالاً بالأمن[1].

١ . ٤ مشروعية حق السجين في الثقافة والتعليم في القانون الكويتي

ويعد القانون الكويتي الخاص بتنظيم السجون من أكثر القوانين وضوحا وخاصة حينما حدد مسؤولية إدارة السجن بتعليم المسجونين مع مراعاة ظروف السجن، ومدة العقوبة بحيث يضع وزير الداخلية بالاتفاق مع وزير التربية والتعليم منهج الدراسة العلمية والمهنية للرجال والنساء[2].

كما أن القانون الكويتي نص صراحة على حق المسجون في الحصول على الكتب الدراسية إذا كان راغباً في مواصلة دراسته «وجب إمداده بالكتب العلمية التي يحتاج إليها في مواصلة دراسته»[3].

---

(١) المادة الخامسة عشرة من اللائحة الداخلية للسجون المصرية.
(٢) المادة الثامنة والثمانون من قانون تنظيم السجون الكويتي.
(٣) المادة التسعون من قانون تنظيم السجون الكويتي.

أما بالنسبة لحق السجين في الاستذكار فلم يتكلم عنه القانون الكويتي وإن كان من الواضح أن حق السجين في التعليم، وتوفير الكتب الدراسية كنتيجة منطقية لتحقيق الغرض من تقريرهما يجب أن يتبعهما حق السجين في الاستذكار بحيث يمكن من مراجعة دروسه، وبلا شك أن توفير الوقت اللازم للدراسة يصبح واجبا على إدارة السجن[1].

وقد نصت المادة الثامنة والثمانون من قانون تنظيم السجون الكويتي على أنه «يجوز للمسجونين أن يستحضروا على نفقتهم الكتب والصحف من جرائد ومجلات وذلك وفق ما تقرره اللائحة الداخلية».

١ .٥ مشروعية حق السجين في التعليم والثقافة في سجون المملكة العربية السعودية

إن كانت معظم الدساتير في دول العالم قد نصت على حق المواطن في التعليم والثقافة، فهذا ما أخذ به أيضاً النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية حيث نصت المادة الثلاثون منه على ذلك الحق التي ورد فيها «توفر الدولة التعليم العام وتلتزم بمكافحة الأمية» كما سبقتها المادة التاسعة والعشرون في النص على واجب الدولة في رعاية العلوم والآداب والثقافة حيث أكدت ذلك بنصها أن «ترعى الدولة العلوم والآداب والثقافة وتعنى بتشجيع البحث العلمي، وتصون التراث الإسلامي والعربي، وتسهم في الحضارة العربية الإسلامية والإنسانية»، حيث منح النظام الأساسي للحكم الحق للمواطن في أن تقوم الدولة بتيسير سبل التعليم والثقافة له مجانا وذلك بهدف رفع مقدرته الذهنية وثقافته العامة، وهذا ما

---

(١) غنام غنام (١٩٩٤م). حقوق الإنسان في السجون، مرجع سابق، انظر بهذا الخصوص، ص ١٦٦ و١٦٧.

أخذ به الكثير من دول العالم التي اعتبرت حق المواطن في التعليم والثقافة واجباً إلزاميا على الدولة، يجب أن تقوم به على الأقل للمرحلة الابتدائية التي توفر غالبا الحد الأدنى من التعليم بحيث يستطيع الإنسان القراءة والكتابة.

ويشرف على السجون في المملكة ورسم السياسة العامة لها والعمل على تطويرها بما يحقق الهدف منها ويجعلها أكثر فاعلية في تقويم المحكوم عليه المجلس الأعلى للسجون المشكل بناء على اللائحة رقم (٥٨٨٨ في ١١/ ٢/ ١٤٠٠هـ، تطبيقا للمادةالسادسة من نظام السجن والتوقيف لعام ١٣٩٨هـ.

وتضع وزارة الداخلية السعودية بالاتفاق مع الجهات المختصة بالتعليم والتوعية في السجون مناهج التعليم والتثقيف داخل السجون، ودور التوقيف، حيث تعتبر إدارة التعليم والوعظ والإرشاد في السجون الجهة المسؤولة عن التعليم ومحو الأمية في سجون المملكة من خلال تطبيق برامج وزارة المعارف مع مؤئوليتها في توفير الكتب الدراسية والأدوات، وتخضع مدارس السجون في المملكة للإشراف الفني والتعليمي لمديريات التعليم في كل منطقة، ويقوم قسم التعليم بوضع الجداول الدراسية، وتحديد بداية العام الدراسي، ومواعيد الامتحانات.

كما يقوم قسم الوعظ والإرشاد التابع لإدارة التعليم والوعظ والإرشاد ببث الوعي الديني بين نزلاء المؤسسات الإصلاحية، ونظراً لأن الغالبية الساحقة من النزلاء هم مسلمون، لذا يقوم القسم بتدريس العلوم الدينية، وتمكين من يرغب من النزلاء من حفظ القرآن الكريم، وصرف مكافئات مالية تشجيعا لهم على الحفظ والتجويد.

وتشجيعا للنزلاء المحكوم عليهم على حفظ القرآن الكريم صدر الأمر السامي رقم ٨/١٠٧ بتاريخ ٧/ ٢/ ١٤٠٨هـ، الذي يقضي بالعفو عن نصف العقوبة المحكوم بها إذا حفظ النزيل كل القرآن الكريم داخل السجن، واجتاز الاختبار الذي يجري من الجهة المختصة وكانت مدة العقوبة لا تقل عن خمس سنوات ثم بعد ذلك صدر الأمر السامي الكريم رقم ٤/ ٢٠٨١م بتاريخ ٢٧/ ١١/ ١٤١١هـ، الذي يقضي بالعفو عن جزء من عقوبة السجن بشرط حفظ جزءين فأكثر داخل السجن ويتناسب العفو بإسقاط جزء من العقوبة مع نسبة الأجزاء المحفوظة إلى القرآن الكريم كله، وبالتالي يعفى بنسبة من نصف المدة التي تسقط بالقرآن كله، وجاء هذا الأمر ناسخاً لشرط الخمس سنوات الواردة في الأمر السامي سنة ١٤٠٨هـ، وقد أثر ذلك في سلوك النزلاء فأقبلوا على حفظ القرآن الكريم أملا في العفو من العقوبة أو جزء منها، وتحولت السجون إلى مدارس لتحفيظ القرآن، وجعل أملهم كبيرا بالتالي في التعيين في أعمال مشرفة بعد خروجهم من السجن.

وهذه التجربة الرائدة في السعودية يقابلها في المجتمعات الأخرى إعفاء السجين من جزء من العقوبة إذا حصل داخل السجن على درجة علمية إلا أن التجربة السعودية تفضل غيرها بأنها تعمق الوازع الديني لدى السجين ما يساعد في توبته، وإصلاح حاله فلا يعود لارتكاب الجريمة من جديد[1].

ويقوم بالوعظ الديني في السجون السعودية واعظ أو أكثر في كل سجن لترغيب النزلاء في الفضيلة، وحثهم على أداء الفروض الدينية، كما تيسر

(١) محمد محيي الدين عوض (١٤١٣هـ). بحث بعنوان قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء تاريخها وتطورها وفحواها ومدى تطبيقها في المملكة العربية السعودية، قدم في ندوة بعنوان المعاملة العقابية وقواعد الحد الأدنى لمعاملة المذنبين في الدول النامية، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، انظر ص ٣٤ و٣٥.

لهم القيام بالصلوات في أوقاتها، حيث نصت المادة السابعة عشرة من نظام السجن والتوقيف لسنة ١٣٩٨هـ، على أنه «يجب على إدارات السجون والتوقيف أن تكفل محافظة المسلم في السجن أو دار التوقيف على إقامة الشعائر الدينية الإسلامية، وأن تهيئ له الوسائل اللازمة لأدائها، ويكون لكل سجن أو دار توقيف مرشد أو أكثر من الدعاة المتخصصين في العلم الشرعي وذلك للدعوة إلى الله وهداية النفوس، وحثها على الفضيلة، ومراقبة أداء الشعائر الدينية[1]، والتعليم الديني أصبح يعتمد في الوقت المعاصر على الوسائل الحديثة التي تقرب للذهن المفهوم الحقيقي للدين وتسهل ممارسة الشعائر الدينية، كما أن الدين يقرب الناس من بعضهم البعض، ويجب أن تكون ممارسة الشعائر الدينية بصورة ترغب السجين في ممارستها لا كرها أو تسلطا بل من خلال الرغبة والقناعة ومحبة الله، والخوف من عقابه، ولذلك يجب أن يملك المرشد الديني القدرة على تفهم وضع السجين النفسي، وإرشاده إلى الطريق الصحيح عبر تنمية الضمير الديني لديه بصورة تجعل السجين يمارس الشعائر الدينية نتيجة وازع داخلي وليس بسبب ضغوط خارجية عليه.

كما يسمح في المملكة لنزلاء المؤسسات الإصلاحية بدخول الاختبارات خارج السجن وذلك تحت الحراسة أو المراقبة أو بكفالة حسب ظروف السجين أو الجريمة المرتكبة وذلك بشرط موافقة الحاكم الإداري في المنطقة التي يقع في دائرتها السجن.

---

(١) أحمد بلال (١٩٩٠) الإجراءات الجنائية المقارنة والنظام الإجرائي في المملكة العربية السعودية، القاهرة، دار النهضة العربية، انظر ١١٥٠ و١١٥١.

وبالنسبة لحق السجين في الثقافة تنشأ في كل سجن ودار توقيف مكتبة تحتوي على كتب دينية وعلمية وأخلاقية ليستفيد منها المسجونون والموقوفون في أوقات الفراغ، ومن المزايا التي تمنح للسجين الذي أمضى ما يزيد عن أربع سنوات في السجن، وكان حسن السيرة والسلوك، وتمهيدا لاندماجه مع المجتمع في حالة قرب خروجه من السجن أن يسمح له بزيادة تردده على مكتبة السجن بمعدل مرتين أسبوعياً[1].

ويسمح في سجون المملكة للمسجونين والموقوفين بإحضار كتب أوصحف أو مجلات على نفقتهم الخاصة، حيث يجب أن يكون مصرحاً بها ولا تشتمل على ما يثير المشاعر أو يتسبب في الحوادث.

١ .٦ الشروط اللازم توفرها لنجاح برامج التعليم والثقافة في داخل السجون

بلا شك أن العلاقة بين انخفاض مستوى التعليم والثقافة، وارتفاع معدلات الجريمة هي علاقة واضحة وجلية، ومن الممكن التأكد من مدى وضوح تلك العلاقة من خلال ارتفاع نسبة الأميين بين المجرمين المحكوم عليهم في المؤسسات العقابية[2]، وتعطي لغة الأرقام والإحصاءات مؤشرا لمدى خطورة مشكلةالأمية بين المسجونين، وعظم تأثيرها في البرامج الإصلاحية في داخل السجن، ولذلك يجب على إدارة السجن أن تضع

(١) اللائحة التنفيذية الصادرة بقرار وزير الداخلية رقم ٤٥ بتاريخ ٣/ ٦/ ١٣٩٧هـ.

(٢) تنخفض هذه النسبة في الدول المتقدمة حيث تصل إلى (٢٠٪) وتزداد النسبة في الدول المتخلفة حيث تتراوح بين (٩٠ و٩٥٪)، انظر ص ٣٩٥، مصطفى العوجي (١٩٩٣م)، التأهيل الاجتماعي في المؤسسات العقابية، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

برامج فعالة لتعليم وتثقيف المساجين مراعية في تلك البرامج عامل السن لدى النزيل، ومدى تقبله للتعليم، واستعداده الذهني ومقدرته الذاتية.

ومن أجل توافر عوامل لنجاح برامج التعليم والثقافة في داخل السجون يجب أن تتوفر الشروط التالية [1]:

١ ـ حسن اختيار المواد والبرامج الثقافية، وأن تكون مناسبة لواقع السجن، وأن يشارك في إعدادها بعض العاملين في إدارة المؤسسة العقابية بهدف أن تكون تلك البرامج والمناهج أكثر استجابة لواقع السجين.

٢ ـ اقتناع السجين بجدوى عملية التثقيف ومردودها عليه، وضرورة إيجاد الحوافز، والمكافآت، والمناخ النفسي المشجع على التعليم.

٣ ـ أن يراعى في تلك البرامج التعليمية والثقافية المستوى التعليمي والثقافي للسجين، حيث يتم تصنيفهم إلى فئات، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة متكافئة من حيث المقدرة على الاستيعاب وسرعة التعلم، ويجب أن يكون التعليم في داخل السجون عبر نظام المستويات المختلفة تبعاً للمستوى التعليمي للسجين حيث إن أغلب السجناء راشدون تخلفوا أصلا عن التعليم أو فشلوا في تحصيلهم العلمي، ويجب أن تتاح الفرصة للنزيل كي يرتقي إلى مستويات أعلى وأن يؤهل لنيل الشهادات التي تمنحها المراجع الرسمية.

---

(١) مصطفى العوجي، التأهيل الاجتماعي في المؤسسات العقابية، مرجع سابق، انظر من ص ٤٠٤ إلى ٤٠٦.

٤ ـ تنظيم حلقات نقاش في المواضيع المطروحة في الساحة والهدف ربط النزيل بالمجتمع وإعطاء الحرية له لطرح رأيه الشخصي وذلك لتسهيل تبادل الخبرات، والمفاهيم الثقافية النافعة بين النزلاء.

٥ ـ يجب أن يكون المعلم أو المرشد أو المشرف على المناشط الثقافية مدربا تدريبا جيدا على فن الاتصال وحمل وإيصال الرسالة الثقافية للمسجونين، وخاصة أن تلك الفئة من البشر يصعب التعامل معها لاعتبارات تتعلق بالسن لأن أغلبهم يرى أن ثقافته قد تكونت وتبلورت ما يجعلهم أكثر ميلاً لرفض الجديد من الثقافة، ورفض الاعتراف بأنهم بحاجة إلى زيادة النهل من منابعها، ورفض الاعتراف بضعفهم العلمي والثقافي.

٦ ـ تعاون إدارة السجن مع عملية التثقيف وذلك بالمشاركة بشكل فعال ومباشر عن طريق توفير الوسائل والإمكانيات، وتعاون جميع من في الإدارة بما فيهم الحراس من خلال الاهتمام بالقيام بالدعم المعنوي، والنفسي للسجين والتي من شأنها أن توفر المناخ الصحي المناسب.

٧ ـ توفير المكتبة العامرة بالكتب المتنوعة في شتى فروع المعرفة، وبخاصة الكتاب الديني، والقصص المسلية الهادفة، والكتب العلمية.

٨ ـ الاستعانة بوسائل الثقافة الحديثة من تقنيات متطورة التي تقرب من ذهن المتلقي المعلومة، وتسهل له الحصول عليها، وتجعله متفاعلا معها من خلال حثه على الإبداع والابتكار.

٩ ـ ضرورة إجراء تقييم لكل فترة أو مرحلة من مراحل التثقيف أوالتعليم، للتأكد من مدى تأثيرها في إحداث التغيير الإيجابي

المطلوب، ويتولى عملية التقييم المشرف المختص على التعليم والثقافة في داخل السجن بالإضافة إلى مشاركة إدارة المؤسسة العقابية بجميع أجهزتها في عملية التقييم، للوصول إلى تقييم متكامل قد يترتب عليه أحياناً تصحيح المسار.

١٠ ـ التأكيد على التركيز على التعليم، والتثقيف الديني، حيث إن للعامل الديني في برامج إعادة التأهيل والإصلاح الأثر الفعال في تغيير الأفراد من حيث شخصياتهم بشكل عام، واتجاهاتهم وميولهم ورغباتهم، كما يساهم في زرع الثقة بالنفس من خلال الشعور بالطمأنينة والراحة النفسية والاستئناس بالآخرين المحيطين بالفرد، كما يجعل السجين يربط جميع شؤون حياته بموجب هذا الكون ومدبره، فيقوى لديه الضمير الديني اليقظ الذي يشكل درعا واقيا يحميه من العودة إلى طريق الانحراف من جديد، ومع شعوره بالراحة والاطمئنان سيقضي على إحساسه بالغربة والوحدة في داخل السجن، وبالتالي سيجد نفسه قريباً من الآخرين وسينبذ مشاعر الكراهية، والحقد ضد المجتمع، وسيعمل على استبدالها بمشاعر المودة والحب للآخرين[1].

---

(١) عبد الرحمن الطريري (١٤٠٨هـ). «تعديل السلوك كوسيلة لإصلاح السجين»، المجلة العربية للدراسات الأمنية، العدد الخامس، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ص ١٠٠.

١ . ٧ الخاتمـــة

إن الوضع القانوني للسجين يغلب عليه طابع الرخص والامتيازات لا الحقوق بالمعنى القانوني الدقيق، فالقول بإن للمسجون الحق في التعليم أو الثقافة أو العمل وغيره من الحقوق الأخرى، وإذا لم يحصل على تلك الحقوق فإنه له الحق في أن يقاضي الدولة قول فيه الكثير من التفاؤل البعيد عن الواقع، ففي الواقع حق نزيل المؤسسات الإصلاحية في التعليم والثقافة تفرض عليه الكثير من القيود من قبل إدارة الموسسات العقابية، وهذه القيود تبرر لأسباب أمنية ما يجعلنا نشكك في مدى وضوح هذا الحق، وهل هو معترف به من عدمه من قبل جهات تنفيذ العقوبة؟

ولعل أبرز الضمانات التي تحمي حقوق السجين في التعليم والثقافة أن تغلب اعتبارات الإصلاح على اعتبارات الأمن ولن يتحقق ذلك بشكل مرضي إلا في حالة قيام القضاء بالإشراف الكامل على تنفيذ العقوبات، وذلك يتحقق باستحداث وظيفة قاضي التنفيذ الذي تكون مهمته تلقي الطعون ضد قرارات إدارة السجن ما يضمن حق السجين في أن التدابير التي تتخذ ضده تخضع لرقابة القضاء، كما أن من الوسائل التي تقوي جانبه أن تتبع السجون إداريا وزارة العدل مما سيضمن تغليب الجانب الإصلاحي على الجانب الأمني، وبالتالي سيمكن السجين من الحصول بشكل مرض على حقه في التعليم والثقافة.

المراجـــــع

بلال، أحمد (١٩٩٠). الإجراءات الجنائية المقارنة والنظام الإجرائي في المملكة العربية السعودية، القاهرة، دار النهضة العربية.

الطريري، عبد الرحمن (١٤٠٨هـ). «تعديل السلوك كوسيلة لإصلاح السجين»، المجلة العربية للدراسات الأمنية، العدد الخامس، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض.

العوجي، مصطفى (١٩٩٣م)، التأهيل الاجتماعي في المؤسسات العقابية، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

عوض، محمد محيي الدين (١٤١٣هـ). بحث بعنوان قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء تاريخها وتطورها وفحواها ومدى تطبيقها في المملكة العربية السعودية، قدم في ندوة بعنوان المعاملة العقابية وقواعد الحد الأدنى لمعاملة المذنبين في الدول النامية، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

غنام، غنام (١٩٩٤م)، حقوق الإنسان في السجون، الكويت، جامعة الكويت، انظر بهذا الخصوص.

الفار، عبد الواحد محمد(١٩٩١). قانون حقوق الإنسان في الفكر الوضعي والشريعة الإسلامية، دار النهضة العربية، القاهرة.

النظام الأساسي للحكم الصادر بالمرسوم الملكي رقم أ/ ٩٠ في تاريخ ٢٧/٨/١٤١٢هـ.

الوساوسي، غسان (١٩٩٧)، الرقابة على الشرعية الجنائية، المجلة العربية للفقه والقضاء، العدد التاسع عشر، القاهرة.

الاستفادة من وسائل التعليم عن بعد في المؤسسات الإصلاحية العربية

د. يحيى عبد الوهاب الصايدي

٢ . الاستفادة من وسائل التعليم عن بعد في المؤسسات الإصلاحية العربية

٢ . ١ مقدمـــة

يمثل التعليم السبيل الأساسي لتغيير كافة جوانب الحياة في المجتمع العربي، بما في ذلك سلوك البشر. ويرتبط ذلك برؤية معينة للتعليم وأبعاده، تؤدي إلى سعي المجتمع وأفراده إلى بناء «المجتمع المتعلم»(*)، وهو مجتمع نام ومفتوح ثقافياً ومعرفياً لكل أفراده في كل مكان ومع كل عمر، دون التوقف عند حدود «النمو الاقتصادي» أو «الاستثمار» أو حتى «الأمن القومي» من جانب المجتمع، أو عند حدود «الشهادة» أو «الوظيفة» أو حتى النمو المهني من جانب الأفراد... فالتعلم وفقاً لهذا التصور هو الحياة بكل أبعادها وهو المستقبل.

ونعني بالتعليم في السياق الحالي عمليات التعليم والتعلم، التي يتعرض لهما الفرد منذ مولده حتى نهاية حياته، ومن ثم يتضمن نسق التعليم جميع صور التعليم والتعلم ومراحلها، بدءاً من التنشئة في الأسرة، ودور الحضانة، والتعليم النظامي، إلى التعليم غير النظامي شاملاً التدريب والصور المختلفة لتعليم الكبار، وأساليب التعلم الذاتي المختلفة، وحتى التعليم اللانظامي (أو العرضي) الذي ينشأ من الاحتكاك بالآخرين ووسائل الإعلام... وغيرها.

(*) يقصد «بالمجتمع المتعلم» والمعلم أن يصبح التعلم موزعاً في كل زمان ومكان، وفي كل خلايا المجتمع. كما تصبح مؤسساته قوة من قوى التعلم وهو ما يصبح ضرورة في ضوء التغيرات المعرفية والتقنية الحادثة في العالم الآن، وما يترتب عليها من تأثيرات مجتمعية.

وتجدر الإشارة إلى تغير وظيفة التعليم النظامي، الذي أصبح يمثل إحدى حلقات التعليم المستمر، وغدا يلعب دوراً متميزاً في إكساب الفرد مهارات الاتصال ـ وبخاصة اللغة والرياضيات والفنون والحاسوب، وأساليب التعلم الذاتي، وبعض السلوكيات المتصلة بذلك، إضافة إلى أنه يتوقع أن يتضمن هذا التعليم في المستقبل ممارسة منهجية العلم المعاصر، أي التعقد.

ومن هذا المنظور نرى أن الوظيفتين الأساسيتين للتعليم هما تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته في التنمية المطردة، فإن تحرير الإنسان يرتبط بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة، والتفاعل معها ونقدها، وتوظيفها في حل المشكلات الآنية والمستقبلية، وبما يؤدي إلى زيادة الوعي المعرفي والاجتماعي والإنساني.

هذا، ويمكن النظر أيضاً إلى التنمية على أنها عملية تحرر إنساني والبشر هم هدف التنمية ووسيلتها، وتتضمن تمكين البشر من تحسين نوعية حياتهم على نحو مطرد، وذلك دون المساس بحقوق الأجيال التالية في تأمين ما يكفي من الموارد الطبيعية لتحقيق مستوى معيشي لائق، وكذلك صياغة حقهم في بيئة نظيفة. ومن ثم، فإذا كان التعليم يمثل أحد مجالات التنمية(*) الأساسية فهذا أيضاً متطلب للتنمية. ويمكن أن نلخص أهم إسهامات التعليم في التنمية على النحو التالي:

(*) تجدر الإشارة إلى أن معظم المفكرين يتفقون على رفض مفهوم التنمية باعتبارها مرادفاً للنمو الاقتصادي، وأنه قد ظهرت مفاهيم عديدة أخرى للتنمية، تتداخل بعض أبعادها وإن كانت تختلف في مواضع اهتماماتهم، وذلك مثل؛ التنمية البشرية، التنمية المستقلة، التنمية البديلة، التنمية المطردة. والواقع أن الفهم الذي قدمناه للتنمية يمثل جوهر العناصر المشتركة في مرحلة ما بعد مفهوم «النمو الاقتصادي، وان كان لا يعبر بالضرورة عن مواضع اهتماماتها التفصيلية. ويبدو لنا هذا المفهوم أكثر مناسبة للاستخدام من وجهة نظر تعليمية.

١ ـ تكوين الإنسان الإيجابي الذي يشارك في شؤون مجتمعه على كافة المستويات، من الأسرة والعمل. . . وحتى المجتمع الإنساني، القادر على النقد والحوار، الذي يحترم الرأي الآخر وحقوق الإنسان والتعددية.

٢ ـ أن يكون المواطن قادراً على ممارسة أحد الأعمال بكفاءة، والتفاعل الإبداعي مع المتغيرات المجتمعية والإقليمية بما في ذلك قدرته على تغيير نوع هذا العمل عدة مرات أثناء حياته العملية.

٣ ـ أن يحافظ المواطن على بيئته، وأن يمثل «الاطراد» منهجاً حياتياً، سواء في التعامل مع البيئة أو التعامل مع المعرفة (حيث تقود المعرفة إلى مزيد من المعرفة).

٤ ـ أن يكون المواطن قادراً على اتخاذ القرار في مستويات مختلفة، وعلى التفاعل مع منهجية العلم المعاصر، وبخاصة في إطار ما يتعلق بتكرر منهجية التعقد في مقابل منهجية الخطية والأحادية.

ولعل إلقاء نظرة على ما ذكرناه في القسم السابق «بناء المجتمع المتعلم» والتعلم مدى الحياة يؤكد أهمية التعليم عن بُعد في وطننا العربي، وضرورة تكامله مع المنظومات أو (الأنساق) التعليمية الأخرى، بما في ذلك التعليم النظامي. إن تحقيق وظيفتي التعليم بما حددناها عالية، إضافة إلى ما يرتبط بهما من إطار قيمي، يتطلب التعليم المستمر مدى الحياة، حيث يلعب التعليم عن بُعد دوراً محورياً فيه (المنظمة العربية، مشروع الإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد، ٢٠٠٢، ٣٠ـ٣٢).

ويعتقد التربويون وغيرهم أن التعليم عن بعد هو تطوير طبيعي لبرامج التعليم وآلياته، وأنه لا يناقض التعليم عن قرب، بل هو ترسيخ لمبادئه

وأسسه بما يخدم الأهداف المجتمعية الكبرى كنشر التعليم والقضاء على الأمية والبطالة أو وقاية المجتمع منهما.

لذا فقد انعكست كثير من المفاهيم المعاصرة على التعليم بعامة والتعليم الجامعي والعالي بخاصة، فالتصورات الفكرية والعلمية والتقنية والاقتصادية والسياسية وغيرها أثرت بشكل ملحوظ على نمط التعليم وشكله ومحتواه ومضمونه وآليات تقديمه.

ومن هذا المنطلق جاء التعليم عن بعد كآلية عمل وكفلسفة في الوقت نفسه من أجل المواكبة لهذه المفاهيم، وإن أفكاراً مثل تفريد التعليم والتعليم المفتوح، والتعليم المبرمج، والتعليم الذاتي، والتعليم التعاقدي لم تكن لتجد رواجاً كافياً في السوق التعليمية التقليدية حتى بالنسبة لأولئك الذين يبحثون عن الجديد في هذه السوق، وكان لهذه الأفكار المتطورة انعكاسات سلبية في أنفسهم، إلا أنه سرعان ما تنبه كثير منهم إلى أن هذه الأفكار تحمل رؤى جديدة تنسجم مع حركة الحياة من حولهم وأنها انعكاس طبيعي لما تحدثه هذه الحركة أصلاً.

بل إن بعضهم رأى في هذه الأفكار علاجاً ناجعاً لكثير من المشكلات التربوية والثقافية المجتمعية كمشكلات القبول ومشكلات الكفاءة ومشكلات العوز التدريبي وإعادة التأهيل والتسرب والإحجام عن الدراسة والارتداد إلى الأمية المهنية، والمشكلات الأخرى التي تتعلق بمنطقية التعليم التقليدي وآلياته هذا فضلاً عن مشكلات تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ فرصه التعليمية بغض النظر عن معوقات العمر والنوع والحالة الاجتماعية والموقع الجغرافي والوضع الوظيفي، والخلفية التعليمية السابقة (الخطيب، ١٩٩٨، ص ٦).

ويفضل العاملون في مجال التعليم والتدريب، التعليم عن بعد لعدة أسباب منها أن هذه الأنظمة يمكن أن تستخدم في تقديم فرص خاصة مثل التدريب المهني إلى عدد كبير من الدارسين أو في تقديم فرص أكبر للاختيار، كما أنها تعتبر محاولة لتقليل نفقات وزمن التعليم والتدريب، وهي أيضاً محاولة لتقديم التعليم والتدريب للأفراد عندما يحتاجونه، أو في الحالات الخاصة التي يوجهها الفرد أو المجتمع، حيث يستطيع التعليم عن بعد مقابلة حاجات المجتمعات الدراسية المتناثرة جغرافياً مثل مشكلة الطلبة في بعض الأماكن النائية، أو مشكلات الطلاب في المؤسسات الإصلاحية.

وفي هذا الإطار تتفق رؤية الباحثين العرب للتعليم عن بعد باعتباره تعليماً يمكن أن يقدم الكثير، حيث يرى أحد الباحثين أن التعليم عن بعد هو « ذلك النوع من التعليم الذي يتم عن بعد والمرتكز على مختلف الحريات وتعدد الخيارات التي وفرها التعليم المفتوح، ويؤكد على مبدأ تقليص المسافات بين المعلم والمتعلم باستخدام مختلف وسائل الاتصال الحديثة لإتمام عملية التعليم والتعلم بشكل كفء وفعال. ويعتقد أن التعليم عن بعد يمثل خياراً مهما لأولئك الذين هم في أوضاع خاصة ولا يجدون فرصة لمواصلة تعليمهم وفق الطرق التقليدية، ولأولئك الذين يحتاجون التعليم للتأهيل أو إعادة التأهيل من أجل العمل، أو من أجل التوافق الاجتماعي (شرف، ١٩٩٦، ص ٥).

وهناك من يرى أن التعليم عن بعد من شأنه أن يعمل على إذابة النسبة الكبيرة من أعداد الطلبة المتسربين أو المتوقفين عن الدراسة لأسباب قهرية، كما أنه يؤدي إلى تعزيز جميع الأفكار المتعلقة بالتطوير المهني أو التربوي وإعادة التأهيل ونحوها، هذا إلى جانب توسيع دائرة الدراسات الجامعية والعليا، ومعالجة كافة العوائق المجتمعية التي تحول بين الدارسين وبين

الدراسة، وحل كثير من المسائل العلمية في تحسين مادة التعليم وطريقة تقديمها وزيادة فوائدها، فضلاً عما يمكن أن يحققه التعليم عن بعد من توفير الكفاءات البشرية اللازمة لسوق العمل (الخطيب، ١٩٨٦، ص ٨).

وقد بينت بعض الدراسات أن التعليم عن بعد يمثل تجديداً تربوياً ملحاً لكثير من أنظمة التعليم ليس فقط بالنسبة للبلدان العربية بل لجميع الدول النامية بشكل خاص. كما بينت إحدى الدراسات أن مفهوم التعليم عن بعد رغم أنه ما زال مفهوماً جديداً في بعض الدول إلا أنه يكمل نظام التعليم التقليدي، ويدعمه، ولا يحل محله ولا يستبدله، ولكنه يتكامل معه (اليونسكو، ١٩٨٦، ص ٣).

وبالتالي أصبح ينظر إلى التعليم عن بعد كأحد الخيارات البديلة للأنظمة التعليمية التي باتت لا تتمشى مع التطورات والمستجدات التربوية. وإن لجوء الدول المتقدمة إلى الأخذ بالتعليم عن بعد وتفضيله والسعي إلى نشره، والعمل على إنجاح برامجه، يرجع إلى العديد من المبررات كان في مقدمتها التقدم التكنولوجي وما أحدثه من تغيرات في طرق التعامل مع أجهزته ومعداته؛ حيث لم يعد يكفي العاملين النذر اليسير من المعارف أو مكونات المهارات التي تساعدهم على مواجهة المتطلبات العامة للعمل، بل إن التخصص الدقيق والتعامل مع التقنيات أدى إلى عدم صلاحية المهارات وحلت محلها الكفايات وما يرتبط بها من معارف عقلية تفرض ضرورة الاستزادة منها عن طريق التعليم، ومن ثم كان التعليم عن بعد هو السبيل إلى ذلك.

فإذا أضفنا إلى ذلك ثورة المعلومات وما فرضته من تغير في الثروات ورأس المال؛ حيث أصبح رأس مال العديد من الدول يكمن في هذه المعرفة وبرمجتها وتسويقها إلى المجتمعات التي لا تمتلك ذلك، لاتضح لنا أهمية

الحصول على هذه المعارف عن طريق التعليم ليس للشباب والصغار فحسب؛ بل للكبار أيضاً، ولن يتحقق لهذه الفئة غرضها إلا عن طريق «التعليم عن بعد».

ولا يقتصر الأمر على ما سبق، بل إن سعي الدول العربية إلى الأخذ بديموقراطية التعليم زاد من الطلب عليه بصورة أصبح من الصعب تلبية كافة الرغبات بالجودة والكم المناسبين، ومن ثم فإن السبيل أمام الدول العربية هو نشر تعليم جيد يلبي كافة الرغبات، ولا يدفع العربي إلى الانشغال عن عمله أو التضحية بعاداته وتقاليده الراسخة، ومن ثم فإن الحل يكمن في «التعليم عن بعد» . . وذلك ناهيك عن مبررات أخرى تدعونا إلى الأخذ بهذا النوع من التعليم؛ خاصة بعد أن أثبتت دراسات كثيرة صلاحيته، وأنه يأتي بنتائج تفوق التعليم وجهاً لوجه (محمد، عبد المنعم وشهناز، ٢٠٠١، ص١-٢)، وفي ضوء ذلك أصبح ينظر إلى التعليم عن بعد كأحد الخيارات البديلة للأنظمة التعليمية التي باتت لا تتمشى مع التطورات والمستجدات التربوية، وإن المؤتمرات واللقاءات وورش العمل والدورات التدريبية التي أقيمت ولا تزال تقام على المستوى الإقليمي والعربي والعالمي ليؤكد على أهمية هذا النموذج من التعليم وقدرته على مواجهة التحديات وتخطي الصعاب.

٢ . ٢ مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تستهدف التعريف بالتعليم عن بعد من حيث مفاهيمه ومنطلقاته ومميزاته وخصائصه والمبادئ التي يستند عليها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وكيفية الاستفادة من وسائل التعليم عن بعد في تطوير التعليم في المؤسسات الإصلاحية.

٢ .٣ تساؤلات الدراسة

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة سوف نسعى إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ ـ كيف نشأ التعليم عن بعد؟ وما الأسباب التي دعت إلى ذلك؟ .

٢ ـ ما مفهوم التعليم عن بعد؟ .

٣ ـ ما مميزات التعليم عن بعد ؟ .

٤ ـ ما المبررات التي دعت إلى الأخذ به وساعدت على انتشاره؟

٥ ـ ما أسس وخصائص التعليم عن بعد؟ .

٦ ـ ما المبادئ والمنطلقات التي يستند عليها التعليم عن بعد ؟ .

٧ـ ما الأهداف التي يسعى التعليم عن بعد إلى تحقيقها؟ .

٨ـ كيف يمكن الاستفادة من التعليم عن بعد في تطوير التعليم في المؤسسات الإصلاحية، وما الوسائل المناسبة لذلك؟ .

٢ ٤ أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع المطروح للدراسة وهو تطوير التعليم في المؤسسات الإصلاحية باستخدام التعليم عن بُعد، حيث أصبح نظام التعليم عن بعد واحداً من أنظمة التعليم التي يفرضها هذا العصر المتصف بالتطور التقني في جميع المجالات وخاصة في مجال تقنيات التعليم والمعلومات والمعارف.

وهذه الدراسة تسعى إلى تسليط الضوء على التعليم عن بعد من حيث مفاهيمه ومميزاته ومبرراته وأسسه وخصائصه والمبادئ والمنطلقات التي

يستند إليها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وأخيرا التعرف على كيفية الاستفادة منه في تطوير التعليم في المؤسسات الإصلاحية في الوطن العربي.

٢ . ٥ منهج الدراسة

تتبنى الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يهدف إلى دراسة الظواهر والمواقف والعلاقات كما هي موجودة والحصول على وصف دقيق لها يساعد على التعرف عليها وتفسير المشكلات التي تتضمنها أو الإجابة على الأسئلة الخاصة بها (محمود ومنسي، ١٩٨٣، ص ١٨) أي المنهج الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره والخروج بالاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للدراسة (جابر وكاظم، ١٩٨٦، ص ١٣٦).

٢ . ٦ خطوات الدراسة

للإجابة عن مشكلة الدراسة وتساؤلاتها سوف نتبع الخطوات الآتية:

١ - بيان نشأة التعليم عن بعد والأسباب التي دعت إلى ذلك.

٢ - عرض مفهوم التعليم عن بعد.

٣ - إيضاح مميزات التعليم عن بعد.

٤ - ذكر المبررات التي دعت إلى الأخذ بالتعليم عن بعد وساعدت على انتشاره.

٥ - بيان أسس وخصائص التعليم عن بعد.

٦ - عرض المبادئ والمنطلقات التي يستند عليها التعليم عن بعد.

٧ـ تحديد الأهداف التي يسعى التعليم عن بعد إلى تحقيقها .

٨ـ تصور لتطوير التعليم في المؤسسات الإصلاحية باستخدام آليات ووسائل التعليم عن بعد .

وفيما يلي نعرض لذلك بالتفصيل :

٢ . ٦ . ١ التعليم عن بعد البدايات والتطور

ترتب على المسيرة التاريخية الطويلة للتعليم عن بعد تعدد مفاهيمه ، حيث يرجع أول مفهوم إلى الماضي السحيق الذي تمثل في استقبال الراغب في المعرفة للمعارف التي يجهلها بواسطة ما سخر لهذا الغرض ، وبهذا فقد تمثلت أبعاد مفهوم «التعليم عن بعد» في وجود مسافة فاصلة بين المعرفة وبين الراغب فيها أو مستقبلها ، وناقل للمعرفة التي يجهلها المستقبل لقوله تعالى على لسان هدهد سليمان (عليه السلام) : ﴿ فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ ﴿٢٢﴾ ﴾ (سورة النمل) ، وقوله تعالى على لسان سليمان (عليه السلام) : ﴿ قَالَ سَنَنظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ ﴿٢٧﴾ ﴾ (سورة النمل) .

وبمرور الزمن أصبح العارف يستخدم السفر والترحال كوسيلة للتأكد من صدق المعارف التي وصلت إليه بالمصادفة والقيام بتحقيقها ، وبهذا لم يقتصر مفهوم «التعليم عن بعد» على السعي للحصول على المجهول من المعارف ، بل في الإمكان أن يتم الحصول على هذه المعارف بالمواجهة ثم يعقد الراغب فيها نية السفر للتيقن من صدقها وتحقيقها ، ومن الأمثلة التاريخية التي تشير إلى ذلك الجهود التي بذلها المحققون للسيرة النبوية الشريفة .

فالسعي من أجل الحصول على العلم والمعرفة لم يعد حكراً على المحققين للسيرة، بل إن المبدأ الذي غرسه الإسلام في أنصاره - المتمثل في أن الحقيقة ضالة المسلم أينما وجدها فهو أولى بها - ساهم في جعل مفهوم «التعليم عن بعد» يحوي كلاً من السعي للحصول على المعارف وأيضا التيقن من صحتها؛ حيث لم يكتف الراغب في المعرفة على ما يصل إليه عن طريق الرحالة من العلماء بل قرأ للكثير وتعلم ذاتياً، كما شد الرحال لحضور حلقات الدرس في رحاب الحرمين والمساجد الجامعة (الأزهر والزيتونة والأموي) (محمد، عبد المنعم و شهناز، ٢٠٠١، ص ٣, ٥).

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الفضل يرجع للعرب والمسلمين في بلورة مفهوم «التعليم عن بعد» بالصورة التي انتشرت في أوروبا، وأضافت لها بريطانيا دروس المراسلة سنة ١٨٤٠.

ولقد كان هذا التاريخ بداية لانتشار العديد من المؤسسات والمعاهد والجامعات المستخدمة للتعليم بالمراسلة كأسلوب من أساليب التعليم عن بعد؛ حيث أتاح معهد (توسان ولجنشيدث) في برلين الفرصة لدراسة اللغات بالمراسلة ابتداء من عام ١٨٥٦، وقدمت جامعة لندن دروس بالمراسلة في عام ١٨٥٨، وفي أمريكا كان لجامعة إيلينوا السبق على الجامعات الأمريكية الأخرى في إتاحة الفرصة للدراسة بالمراسلة ابتداء من عام ١٨٧٤، جاءت بعدها جامعة كوينز الكندية (١٨٨٩) وشيكاغو (١٨٩١) والمعهد السويدي (ليبر هرمودز) سنة ١٨٩٨، وجامعة وسكنسون التي طورت نظام المراسلة باستخدامها البريد السريع عام ١٩٠٦ جاءت بعدها جامعة كوينزلاند الأسترالية سنة ١٩١١.

و بناء على ما سبق يمكن القول إن «التعليم عن بعد» الذي انتشر في العديد من الدول الأوروبية وأمريكا وكندا وأستراليا - خلال النصف الثاني

من القرن التاسع عشر وحتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين-كان مرادفاً للتعليم بالمراسلة الذي كان يحصل الدارسون فيه على المنسوخات أو المطبوعات المرسلة لهم بالبريد من مراكز الدراسة التي سجلوا فيها، ثم يقوم المتعلم بدراستها معتمداً في ذلك على التعلم الذاتي والتعلم بالاستبصار فإذا عجز عن فهم شيء استخدم خطوط الهاتف في الاستفسار عما يجهل (Leggat, 2000).

وعلى الرغم من التطورات السريعة - إلى حد ما - التي شهدتها سنوات النصف الأول من القرن العشرين، إلا أن مفهوم «التعليم عن بعد» لم يتطور كثيراً؛ حيث اقتصر مفهومه على استخدام المتعلم الموجود بعيداً عن مصدر التعليم - سواء أكان هذا البعد جغرافيا أم زمانيا - للمواد المطبوعة المرسلة إليه بالبريد العادي أو السريع، والمواد المذاعة والهاتف وغيرها من التسجيلات الصوتية والطرائق الشفوية دون إشراف مباشر ومستمر من جانب المعلمين (Petracchi, 2000).

في الحقيقة أن عقد الستينيات أضاف وسائل جديدة لإرسال المعلومات تمثلت في التلفاز والأفلام الناطقة، وحقيقة أن الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة طورت من وسائلها لتقديم خدمات تعليمية متطورة، إلا أنه من الصعب مقارنة التطور في مفهوم «التعليم عن بعد» وأساليبه ووسائله بما حدث خلال العقود الثلاثة الماضية، التي وجد فيها كل دارس ضالته المنشودة (Tulloch, 2000). كما شهدت الفترة ابتداء من السبعينيات العديد من التجارب التي ترتب عليها استخدام العديد من الأشكال والوسائل في الدراسة وذلك دون إشراف مباشر ومستمر من جانب المعلم إلى المتعلمين في قاعات المحاضرات، ولكن مع إمكانية استشارة المعلم عبر الهاتف (أي

استخدام الطرق الشفوية في الدراسة)، ولقد تمثلت هذه الوسائل والأشكال في الخدمات التلفازية القائمة على ربط أكثر من منطقة بدوائر مغلقة، والاستعاضة عن التسجيل الصوتي (أشرطة الكاسيت) بالتسجيل المرئي القائم على استخدام أشرطة الفيديو . وعلى الرغم من ذلك فقد كانت هذه الوسائل والأشكال بدائية، وكان التفاعل يتم بين المتعلم والمعلم وليس التفاعل الشامل الذي توافر مع بداية التسعينيات (Scigliano & Levin, 2000).

ونتيجة للتجارب التي قامت بها وزارة الدفاع الأمريكية ابتداء من عام ١٩٦٩، التي قامت فيها بربط أربعة حواسب آلية في موقع واحد، ثم زادت من عدد الحواسيب بعد عامين إلى ٢٠ جهاز إضافة إلى زيادة عدد المواقع إلى ١٥ موقعاً، ثم انتقلت التجارب إلى الهيئة الأمريكية للعلوم سنة ١٩٨٠ التي نجحت في ربط الجامعات الأمريكية الكبرى، وحفاظا على السرية العسكرية تم فصل الشبكة العسكرية (ميل نت) جزئياً عن الشبكة الخاصة بالهيئة التي زاد الإقبال على استخدامها من جانب المدنيين في عام ١٩٨٣، واستمر التزايد حتى غطت كافة الجامعات الأمريكية عام ١٩٩١، وانتقلت إلى العالم تنفيذاً لشعار الطريق السريع للمعلومات الذي رفعه البيت الأبيض عام ١٩٩٢، انتشرت خدمة الإنترنت وأصبح في مقدور الجميع استخدامه، كما ساهم ذلك في تفعيل مشروعات الجامعات المفتوحة والتعليم بالمراسلة ومن ثم «التعليم عن بعد» بأنواعه وأشكاله وبرامجه المختلفة. (فاروق الباز، ٢٠٠٠، ص ١-٣).

وعلى الرغم من أن «الإنترنت»-مع بداية التسعينيات من القرن العشرين - أصبح الوسيلة الأكثر انتشاراً، إلا أنه يستخدم الآن في «التعليم عن بعد» العديد من الوسائط التقليدية والحديثة؛ أهمها: الوسائط المباشرة كالمراكز الدراسية واللقاءات التوجيهية والفردية، والندوات والحلقات الدراسية،

والمؤتمرات وحلقات البحث، والمشروعات والأنشطة التدريبية والميدانية، والاتصالات التليفونية (الهاتف)، والوسائط غير المباشرة كالمطبوعات والكتب وأدلة الدراسة والمجلات والدوريات، والمواد الإذاعية والأشرطة السمعية، والمواد المرئية وشرائط الفيديو، وبرامج الكمبيوتر، والحقائب التعليمية والتعيينات وغيرها من الوسائط التقليدية، هذا بالإضافة إلى الوسائط الحديثة كالوسائط الإليكترونية التي تتيح اتصالات ثنائية الاتجاه كالمؤتمرات المرئية (الفيديو كونفرنس) والمؤتمرات المسموعة (التيليكونفرنس) والمؤتمرات بواسطة الحاسوب (الكمبيوكونفرنس) والمحادثات المباشرة على الهواء (On-line) والإنترنت والبريد الإلكتروني، والكتب الإليكترونية، والبرامج المشفرة على القمر الاصطناعي، والمكالمات التلفازية الهاتفية متعددة الأطراف (التي يستخدم فيها الهاتف وأجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت) (حمدان، ٢٠٠١)

لقد ترتب على كل ما تقدم أن ظهرت على ساحة التعليم وباتت جزءاً من منظومته مؤسسات متعددة ومتنوعة للتعليم عن بعد.

٢ . ٦ . ٢ مفهوم التعليم عن بعد (Distance Education)

يشيع في ميدان التعليم عن بعد مفاهيم كثيرة ومصطلحات متعددة ينبغي الوقوف عليها كأساس للحديث عن دواعي ومميزات وخصائص وأهداف ومستقبل هذا النوع من التعليم. ذلك أن المفاهيم والمصطلحات ليست مجرد تعريفات قاموسية أو دلالات معجمية، وإنما هي رؤى تحدد في ضوئها مختلف مكونات وموجبات الشيء المعرف.

وجدير بالذكر أن بعض المصطلحات الشائعة في التعليم عن بعد هي نفسها الشائعة في التعلم الذاتي، وذلك لما يشكله التعلم الذاتي من عصب رئيسي في نظام التعليم عن بعد.

وفي هذا السياق ينبغي الوقوف على بعض التعريفات للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح كما جاءت في كتابات المتخصصين، إلا أنه يجب أن نوضح منذ البداية أن مفهوم التعليم عن بعد قد خضع للعديد من المحاولات الرامية إلى تحديده تحديداً قاطعاً خاصة في ظل التداخلات مع مفهوم التعليم المفتوح، فمن الواضح أن التعبيرين ليسا مترادفين إلا أن لهما الكثير من الصفات المشتركة، ولقد تم استخدامهما مع مصطلحات ذات صلة بهما مثل التعليم المرن والدراسة المرنة والدراسة الذاتية وغيرها وبالرغم من ذلك يلاحظ أنه من الصعب العثور على تعريفات محكمة وكاملة لأي من المصطلحين فكل منهما يتم تفسيره واستخدامه بطريقة مختلفة على حسب الحاجة وحسب الظروف والغرض المقصود منه. (الصايدي، ٢٠٠١، ص٥)

كثرت التعريفات المقدمة لنظام التعليم عن بعد وتعددت وتنوعت وإن كانت لا توجد بينها فروق كبيرة، وقد يعزى هذا التعدد في التعريفات إلى تنوع أهداف هذا النظام من التعليم وسرعة انتشاره وتنوع الجهات التي تقوم به، وفيما يأتي نعرض لبعض تعريفات التعليم عن بعد بحسب تسلسلها الزمني:

يعرف ولن (Willen, 1981) التعليم عن بعد بأنه شكل من أشكال التربية حيث يكون للتعليم الشفوي دور تابع ويتم التركيز فيه على فترات موزعة على العام الدراسي، وفي هذه الفترات يعمل المتعلم بطريقته الخاصة مع إمكانية استشارة المعلم عبر الهاتف أو الرسائل. وفي هذا التعريف يتضح أن المتعلم يمكن أن يتعلم عن بعد وبدون إشراف مباشر من المعلم، وباستخدام الدراسة الذاتية (نشوان، ١٩٩٨، ص ٤).

ويعرفه (غلام ١٩٨٦ ، ص ١٩١) بأنه يعني التدريس والإرشاد ومساعدة الطلاب عن بعد باستخدام المعلمين والوسائل المتعددة وأساليب المراسلات . وقد يعني ذلك التعلم الذاتي والدراسة المستقلة والدراسات الخارجية والدراسات المفتوحة والدراسات بالمراسلة .

ويلاحظ من هذا التعريف أنه ركز على أنواع التعليم عن بعد أكثر من التركيز على التعريف الإجرائي له .

ويرى ديوال (Dwal, 1986, p. 77) أن التعليم عن بعد يشير إلى تغييرات بنائية وذلك من أجل جعل المعهد التربوي مفتوحاً في المكان والزمان ومحتوى التعليم ونمط التعليم ، . . الخ . وفي هذا التعريف إشارة إلى أن التعلم يحدث بعيداً عن المعهد التربوي ودون قيود مكانية أو زمانية ، كما أن محتوى المادة التعليمية وطرائقها ينبغي أن تتوافق مع هذا النمط من الظروف التعليمية .

ويعرفه (كيجان١٩٨٦ ، ص ٩٤) بأنه طريقة من طرق التعليم تتمركز حول المتعلم ويجوز أن يترتب عليها انفصال دائم أو شبه دائم بين المعلم والمتعلم خلال العملية التعليمية ، ويكون دور المؤسسة في التعليم قوياً من خلال تخطيط وتحضير وتوصيل الخدمة التعليمية ، وتعتمد على وسائط نقل متعددة تساعد على ترسيخ مبدأ الاتصال المزدوج أو المتعدد بين الدارس ومؤسسته تعزز مفاهيم التعلم الفردي .

وعرفه إريك (Eric, 1988, p 48) أنه : «التعليم بوساطة وسائل الاتصال : المراسلة ، والمذياع ، والتلفاز مع وجود بعض الاتصالات الصفية المباشرة بين الطالب والمعلم أو انعدامها» . وهنا ينصب الاهتمام على وسيطة التواصل ، أي أن فيه نظرة تكنولوجية أكثر منها تربوية تقليدية .

أما (القانون الفرنسي ١٩٨٩، ص١٠) فيؤكد على أهمية الفصل بين المعلم والمتعلم، مع إمكانية عقد حلقات دراسية أو لقاء بين المعلم والمتعلم ولكن المسؤولية تقع على عاتق المتعلم بالدرجة الأولى، وتكمن أهمية هذا القانون ليس في تحديد مفهوم التعليم عن بعد فحسب ولكن في الاعتراف بأهميته كمدخل للتعليم بوجه عام، وفي التعليم الجامعي بوجه خاص.

وعرّفه مور (Moor, 1989, p.28) «أنه مجموعة طرائق التدريس التي يتم فيها تنفيذ عمليات السلوك التعليمي منفصلة عن سلوكيات المتعلم، حيث يتم تسهيل الاتصال بين المعلم والطالب عن طريق المادة المطبوعة والأجهزة الميكانيكية والأجهزة الإلكترونية وغيرها».

ويرى هولمبرج (Holmberg, 1989 . 23) أن هذا النمط من التعليم يغطي كافة أشكال الدراسة في جميع المستويات التي ليست تحت الإشراف المباشر والآني للمعلمين التي تقدم للطلاب في غرف المحاضرات أو التي على نفس المنطلقات، ولكنها تستفيد من التخطيط والإرشاد والتعليم للتنظيمات الداعمة. وفي هذا التعريف يشير هولمبرج إلى خاصيتين مشهورتين للتعليم عن بعد هما: الخاصية الأولى وهي التي طرحها مانفرد ديلنج (Manfred Dellings) وأطلق عليها أنموذج العملية (Process Model) التي تعني أن التعليم عن بعد عملية حوارية بين المعلم والمتعلم اللذين يفصل بينهما البعد الفيزيقي ولكن المقرر الدراسي يوصل بينهما، وبين المتعلم والمؤسسة التربوية. أما الخاصية الثانية فهي مستمدة من النظرة الليبرالية لشارلز ودمر (Charles Wedemeyer) والمتمثلة فيما يلي:

- يجب أن يكون التعليم متاحاً في أي مكان يتواجد فيه تلاميذ، أو حتى تلميذ واحد، وسواء أكان في هذا المكان معلمون أم لا.

- ينبغي أن تقع مسؤولية التعلم على التلميذ نفسه .
- ينبغي أن تحرر الخطة التعليمية أو النظام التعليمي المعلمين من الواجبات التقليدية بحيث يكون كل الوقت المعطى منصباً على الأهداف التنبؤية .
- ينبغي أن يوفر النظام التعليمي للمتعلمين اختيارات أوسع في الموضوعات والطرائق
- ينبغي أن يستخدم النظام التعليمي بحسب ما يلزم كافة الوسائط والطرائق .
- ينبغي أن يجمع النظام التعليمي بين الوسائط والطرائق بحيث تعلم الوحدة الدراسية أو الموضوع بأكثر من طريقة فعالة .
- ينبغي أن تكون الوسائط والتقنيات منظمة في التصميم والاستخدام بحيث يعزز كل منهما الآخر، وكذلك بنية المادة الدراسية والخطة التعليمية .
- ينبغي أن يحافظ النظام التعليمي ويوفر فرصاً للتكيف مع الفروق بين المتعلمين والفروق بين المعلمين .
- يجب أن يقوم النظام التربوي تحصيل التلميذ في ضوء أهداف التعليم .
- ينبغي أن يسمح النظام التعليمي للتلاميذ بالتعلم بحسب سرعتهم وخصائصهم .

أما (اليونسكو ١٩٨٩ ، ص ٢٨) فيعرف التعليم عن بعد بقوله هو الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغير المطبوعة التي يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً من اجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين، وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم . ويؤكد هذا التعريف على أهمية توظيف الوسائط التعليمية في التعليم عن بعد باعتبارها الوسيلة الوحيدة لتحقيق التواصل بين المعلمين والمتعلمين وتعزيز تعلمهم .

وتعرفه موسوعة كمبريدج (Cambridge Encyclopedia, 1994, p348) بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يتم من خلاله التدريس لجمهور معين في بيوتهم عادة أو في مواقع عملهم بواسطة التراسل (Correspondence) أو الإذاعة أو السقطات (شرائط الكاسيت) أو التليفون أو التلفاز أو الحاسوب المصغر أو البريد الإلكتروني أو الأقمار الإصطناعية، وليس عن طريق المواجهة (Face to face contact)، وكثيرا، وليس دائماً، ما يقوم المعلم لتقديم مشورة أو تصحيح أعمال تحريرية، سواء من بعد أو من خلال اجتماعات عارضة.

ويعرفه كل من مايكل مور جريج كيرسلى (جمال الدين ١٩٩٧ ، ٢٠ص) بأنه تعلم مخطط يحدث عادة في مكان يختلف عن مكان التدريس، وهو يتطلب نتيجة لذلك استخدام تقنيات معينة لتصميم المقرر وتدريسه وطرق خاصة للاتصال بواسطة وسائط تكنولوجية متعددة، وأيضاً إجراءات إدارية وتنظيمية خاصة به.

ويعرف (نشوان ١٩٩٨ ، ص ٢) التعليم عن بعد بأنه نمط من التعليم يعتمد على التعلم الذاتي حيث يعتمد على نفسه، وبحد أدنى من إشراف المدرس، وباستخدام المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة، ويلحق فيه كل راغب في التعليم بغض النظر عن العمر أو المؤهل، ويصل إلى الدارسين حيث هم بواسطة التقنيات المتاحة كالإذاعة والتلفاز وشبكات الاتصال الأخرى.

ويعرف (الكيلاني ١٩٩٩ ، ص ٣) التعليم عن بعد بأنه نظام تعليمي جماهيري لا يخضع لإشراف مستمر من قبل المعلم، أي انفصال المعلم عن المتعلم شبه الدائم مع إيجاد تواصل ثنائي متبادل (أي حوار) بينهما عبر وسائط متعددة بما فيها الكلمة المطبوعة والوسائط التعليمية المسموعة

والمرئية. كما أنه لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة وحاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم. وفلسفته الأساسية هي تحويل التعليم إلى تعلم، وبالتالي التركيز على المتعلم والعملية التعلمية الذاتية؛ لأن المتعلم شأنه شأن الآكل لا يتم التعلم إلا بجهده ونشاطه في هضم المعلومات وفقاً لحاجاته الذاتية، ومراعاة لظروفه وبرامجه الذاتية، وبسرعته في اكتساب المعلومات والمهارات العقلية والحركية والقيم والاتجاهات.

وعرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الدليل المرجعي للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، ٢٠٠١، ص ٢) بأنه نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى الطالب عبر وسائط اتصالات تقنية مختلفة حيث يكون المتعلم بعيداً ومنفصلاً عن المعلم. أي أن التعليم عن بعد هو الطريقة التي يكون فيه المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم ويتلقى خلالها المادة التعليمية مقروءة أو مبثوثة أو إلكترونية عبر وسائل اتصال مختلفة.

وهنا ينبغي التنبيه بأن مصطلح: التعليم عن بعد، أوالتعليم من بعد، يستخدمان بالتبادل وليس ثمة فرق كبير بينهما (حروف الجر ينوب بعضها عن بعض)(طعيمة٢٠٠١، ص ٥).

٢. ٦. ٣ مميزات التعليم عن بعد

بغض النظر عن تعدد التعريفات للتعليم عن بعد فإن الاختلافات بين ما ذكر سابقاً من هذه التعريفات يظهر ضرورة تبني إطار فكري للتعليم عن بعد، هذا الإطار هو الكفيل ببيان مميزات ومبررات وأسس ومبادئ التعليم عن بعد وما ينطوي عليه من فلسفة وأهداف، وهذا يتطلب بالتأكيد إلقاء الضوء على كل ذلك.

يتصف التعليم عن بعد كنظام تعليمي حديث ببعض الصفات التي تميزه من التعليم التقليدي، ويمكن بيان أهم هذه المميزات على النحو الآتي :

١ ـ في نظام التعليم عن بعد لا يتقابل المدرس والدارس وجها لوجه ولحدوث اتصال من جانب الطرفين يجب استخدام وسط مناسب مثل المراسلات والإذاعة والتلفزيون والحاسوب . . إلخ، أي الفصل شبه الدائم بين المعلم والدارس ـ المتعلم خلال العملية التعليمية . وهذه الخاصة تميزه من التربية التقليدية التي تتم وجهاً لوجه .

٢ ـ التحرر من قيود المكان والزمان، أي أن العملية التعليمية يمكن أن تتم في أي وقت وفي أي مكان يوجد فيه الطلبة، وذلك باستخدام وسائط تعليمية متعددة مثل المادة المطبوعة والأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو والبريد العادي أو الإلكتروني والهاتف والحاسوب والمؤتمرات المسموعة والمرئية، وغير ذلك كثير . من هنا نرى أن هناك أكثر من وسيلة في نقل المعلومات للمتعلمين بدلاً من الاعتماد على مصدر واحد كما هو الحال في التعليم التقليدي، وهنا يتميز التعليم عن بعد بأنه يقوم على الانفصال الزمني والانفصال المتعلق بالمسافة في معظم أنشطة التدريس والتعلم .

٣ ـ وجود دور بارز للمنظمة (أي مؤسسة التعليم) التربوية المسؤولة عن التعلم عن بعد سواء في التخطيط وإعداد المواد التعليمية، أو في تزويد الدارسين بالخدمات الداعمة . وهذه الخاصية تميز التعلم عن بعد عن التعليم التقليدي، أو برامج علّم نفسك بنفسك أو التعليم بالمراسلة .

٤ ـ توفير تواصل ذي اتجاهين بين المعلم والدارس، وبالعكس، وكذلك بين الدارس والمؤسسة وبالعكس ؛ ليستفيد الدارس تربوياً من هذا التواصل ـ الحوار مع تمكينه من القيام بالمبادرة في هذا المجال . وهذه

الخاصية تميز التربية عن بعد عن الاستعمالات الأخرى للتكنولوجيا في التربية، ويمكن أن يتم هذا التواصل من خلال لقاءات محدودة ومن خلال التعيينات التي يعلق عليها المشرف الأكاديمي وتعاد للدارس. كما يمكن أن يتم من خلال الرسائل والهواتف والبريد الإلكتروني، وغير ذلك.

٥ـ تحويل التعليم إلى تعلم، وبالتالي التركيز على المتعلم والعملية التعليمية الذاتية؛ لأن المتعلم شأنه شأن الآكل لا يتم التعلم إلا بجهده ونشاطه في هضم المعلومات وفقاً لحاجاته الذاتية، ومراعاة لظروفه، وبرامجه الذاتية وسرعته في اكتساب المعلومات، والمهارات العقلية، والحركية. وبهذا تُلقى مسؤولية كبرى للتعليم على المتعلم.

٦ـ السماح للمتعلم بالخطو الذاتي (Self-Pacing) أي البدء والتوقف بما يتفق وإمكاناته ورغباته. كما يُتيح له اختيار المقررات الدراسية التي لها علاقة بعمله، أو اهتماماته، أو أوضاع حياته الخاصة.

٧ـ يعتبر نظام التعلم عن بعد أقل تكلفة من نظم التعلم الأخرى، لا سيما في المعاهد العلمية الأهلية، حيث تكاليف التعليم عادة عالية.

٨ـ غياب المجموعات الدراسية طوال فترة العملية التعليمية فيتم تعليم الطلاب كأفراد وليس كمجموعات تعليمية منفردة أو جماعية. لذا يلاحظ أن وصف التعليم المفتوح يؤكد على أنه عملية تفيد الدارس بينما تركز تعريفات التعليم عن بعد على العملية نفسها.

وجدير بالذكر أن التعلم عن بعد يمكن أن يكون الخيار الوحيد المتاح للكثيرين من الطلبة والدارسين، فلو لم يكن هذا النمط التعليمي متاحاً لما تمكنوا من الدراسة المنظمة إطلاقاً. وربما كان سبب ذلك أنهم لا يستطيعون حضور صفوف الدراسة، وذلك؛ لأن أحدهم إما أن يكون:

أ- بعيداً جداً عن مؤسسات التعليم التقليدية، حيث يجري التعليم بالمواجهة المباشرة.
ب- صاحب واجبات وأعمال تحول بينه وبين متابعة الدوام.
ج- في السجن.
د- معاقاً جسدياً.
هـ- أو أن هناك مقررات أو برامج دراسية تلبي حاجة تعليمية متفردة، لا تلبيها المؤسسات التعليمية التقليدية القائمة.
و- وربما لأن التعلم عن بعد يمكن الطلبة من الدراسة متى يشاؤون، والجمع بين الدراسة والعمل، أو التدريب في موقع العمل، كتدريب المعلمين في أثناء الخدمة.
ز- كما أن التعلم عن بعد يضاعف فرص التعليم للجماهير لا سيما النساء وربات البيوت، وبخاصة في المجتمعات التي تعاني فيها النساء من عدم المساواة في فرص المشاركة في الأنواع التقليدية والتدريب.
ح- وينطوي التعليم المفتوح والتعلم عن بعد كذلك على تعليم الكثير من المسائل المعقدة في العالم المعاصر الذي يتطلب معارف متنوعة وتبادل معلومات بواسطة الاتصالات الإلكترونية والأقمار الإصطناعية ما يساعد، بل يعزز التفاهم الدولي عبر الحدود العرقية، والثقافية، والحضارية. ونظراً لارتباط التعلم عن بعد بالتطورات في تقنيات المعلومات، والاتصالات فإنه يرتبط أيضاً بالتطور في حاجات التعلم وتوفير المعلومات، وتطبيقاتها. ولذلك فإن التعلم عن بعد يمكن له أن يؤدي إلى الجديد في ميدان التعليم وتطويره (الخطيب ١٩٩٨، ص ٣٢-٣٣). (Kegan, 1983, pp 5 . 15).

وقد أوجز الدليل المرجعي للتعليم عن بعد هذه المميزات في : (المنظمة العربية : الدليل المرجعي للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، ٢٠٠١، ص ٨, ١٠).

١ ـ الفصل شبه الدائم بين المعلم والمتعلم خلال العملية التعليمية . وهذه الخاصة تميزه من التربية التقليدية التي تتم وجهاً لوجه .
٢ ـ التحرر من قيود المكان والزمان وذلك من خلال استخدام وسائط تعليمية متعددة .
٣ ـ تحويل التعليم إلى تعلم وبالتالي التركيز على المتعلم والعملية التعليمية الذاتية وفقاً لحاجته وظروفه وإمكاناته .
٤ ـ يتيح حرية اختيار المقررات الدراسية التي تتناسب مع اهتمامات المتعلم .
٥ ـ يعتبر نظام التعليم عن بعد أقل تكلفة من نظم التعليم الأخرى .
٦ـ يمكن التعليم عن بعد الدارسين من الجمع بين التعليم والتدريب والعمل .
٧ـ يضاعف التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح من فرص التعليم للجماهير لا سيما للنساء وخاصة في المجتمعات التي تعاني النساء فيها من عدم المساواة في فرص المشاركة في أنواع التعليم، وأيضا بالنسبة للفئات الخاصة مثل نزلاء المؤسسات الإصلاحية .

٢ .٦ . ٤ مبررات الآخذ بالتعليم عن بعد وعوامل انتشاره

التعليم عن بعد كظاهرة لها ظروفها التاريخية التي أنشأت الحاجة إليها، كما أن لها في مجتمعنا المعاصر ظروفها التي دعت إلى انتشارها وتأكيد أهميتها وضرورتها في الساحة التربوية . ومن الممكن تلخيص العوامل والمبررات التي دعت إلى ذلك فيما يلي :

١ ـ أن الحاجة إلى التنوع في أنظمة التعليم خاصة الجامعي منها، والتفكير في بدائل للأنظمة التقليدية فرضتهما متغيرات كثيرة منها :

أ ـ المشكلات التربوية التي شهدها التعليم العالي ومازال يعاني منها. وعلى رأس هذه المشكلات :

ـ تزايد الطلب على التعليم العالي في الوقت الذي تعجز فيه مؤسساته الحالية عن مواجهة هذا الطلب.

ـ الاختلال في التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي

ـ الارتفاع المستمر في تكاليف التعليم العالي ما يشكل عبئاً على كل من مؤسساته أو طلابه.

ـ القصور الواضح في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد المجتمع.

ـ تزايد حاجات الفئات الخاصة في التعلم. ويتسع هنا مفهوم هذه الفئات ليضم الكبار (مرحلة الأمية وما بعدها) والنساء والمعاقين وطبقات العمال.. وغيرهم.

ب ـ التباين الواسع بين المهن التقليدية التي ألفها المجتمع وتلك التي طرحتها أشكال التقدم التقني.

٢ ـ أن قطاعات كبيرة من المواطنين من مجتمعنا العربي لا تتيسر أمامه سبل التعليم النظامي ولا يمكن أن يصل إليهم ذلك حاليا بالشكل المطلوب والإطار المرغوب في ضوء الإمكانات المتاحة والمشروعات المعتمدة في بلادنا العربية.

٣ ـ أن المجتمع المعاصر يشهد تطورات متسارعة في مختلف مجالات المعرفة ما يفرض علينا متابعته والإفادة منه ما أمكن ذلك وليس أمامنا إلا مواكبة هذا التطور سواء في مظانه الرسمية إن سمحت

الإمكانات بذلك أو في مظانه غير الرسمية إن كانت الأخرى . (أي ضاقت الإمكانات)

٤ ـ أن مختلف مجالات العمل تشهد باستمرار تحولات وتطورات كثيرة يلزم على العاملين اللحاق بها حتى يتطور أداؤهم ولا يتخلف عن مستويات الأداء المطلوبة ومن ثم لم يعد هناك مناص من صرف جزء من وقتهم للتعلم بطريقة ميسورة وقريبة تتناسب وظروف عملهم .

٥ ـ إن قيام المجتمع المعاصر بمسئولياته في تحسين مستوى الحياة لكل أفراده صار قيمة من القيم الأساسية التي لا يستطيع أن يتخلى عنها . ولقد فرض هذا على المجتمع المعاصر التفكير في بدائل للتعليم التقليدي الذي تأكد عجزه عن تحقيق هذا الهدف الكبير وترجمة هذه القيمة لواقع .

٦ ـ أن تحول الاتجاهات التربوية نحو التعلم ، وليس التعليم ، كان من أهم الدوافع لتزايد الحركة نحو التعلم عن بعد وظهور مفاهيم جديدة عن التعلم المستقل والتعلم الموجه ذاتياً والتعلم من الخبرة والتعليم المفتوح (جمال الدين١٩٩٧ ، ص٢٥٠) .

٧ ـ قلة التكلفة وضآلة النفقات التي يستلزمها «التعليم عن بعد» ، بل إن في هذا النظام يتحقق ما لا يتحقق في غيره من حيث قلة معدل الإنفاق كلما زاد عدد الطلاب .

٨ ـ تمكين العاملين بين الطلاب من ملاحقة أشكال التقدم والإلمام بأحدث الاتجاهات في تخصصاتهم بما يوفره من فرص التدريب في أثناء الخدمة .

٩ ـ منح الدرجات الجامعية لمن تسمح قدراته الذهنية وقابلياته على التعلم وإن عاقته ظروفه عن الالتحاق بالجامعات الأخرى .

١٠ـ النظر إلى الإنسان كقيمة واعتبار كل طالب حالة تستحق أخذ ظروفها في الاعتبار وتوفير فرص النماء لها . مما يساعد على مواجهة الفروق الفردية وإشباعها فضلاً عن تنمية قيم أخلاقية واجتماعية وتربوية عادت لازمة للإنسان في المجتمع المعاصر مثل قيم الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي وتبادل الخبرات .

١١ـ الإسهام في خاتمة المطاف في تطور المجتمع تقنياً . وذلك بما توفره من فرص توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم . وبما تتيحه من فرص التدريب عليها وإنتاجها وليس فقط استهلاكها . فضلاً عن أن بناء الإنسان نفسه هو الأساس لبناء المجتمع (طعيمة ٢٠٠١ ، ص ٨-٩) .

ويمكن بيان المبررات الداعية إلى استخدام التعليم عن بعد كنظام تعليمي حديث ، تفصيلاً من حيث ، المبررات الجغرافية ، والمبررات السياسية ، والمبررات الاجتماعية والثقافية ، والمبررات الاقتصادية ، والمبررات النفسية ، بإيجاز على النحو الآتي :

أ ـ المبررات الجغرافية :

تتمثل المبررات الجغرافية فيما يلي :

- بعد المسافات بين المتعلمين والمؤسسة التربوية .
- وجود مناطق معزولة جغرافياً كالصحاري والجزر والجبال الشاهقة .
- صعوبة وصول الدارسين إلى المؤسسات التربوية بسبب عدم وجود الطرق والمواصلات .
- عدم قدرة المؤسسات التربوية على تقديم الخدمات التربوية لقلة عدد السكان في بعض المناطق .
- وجود السكان في مناطق نائية وعدم استقرارهم في مكان معين .

ب ـ المبررات السياسية :

ـ عدم الاستقرار السياسي ووجود اضطرابات وصراعات سياسية .
ـ الحروب المحلية والقبلية في بعض الدول النامية .
ـ الهجرات السياسية مثل هجرات الشعب الفلسطيني .
ـ الاحتلال والاستعمار .
ـ الإغلاق المستمر للمدارس والجامعات .
ـ الحاجة إلى تنمية الوعي السياسي للسكان وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم .
ـ تقديم الخدمة التعليمية للسجناء والمعتقلين السياسيين .

ج ـ المبررات الاجتماعية والثقافية :

ـ مواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التعليم عن بعد .
ـ التوجه نحو تعليم المرأة ولا سيما في الدول النامية .
ـ الحرص على المحافظة على القيم الاجتماعية للمجتمع .
ـ العمل على حل المشكلات الاجتماعية الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي .
ـ ضرورة استيعاب التغيرات العلمية والتكنولوجية والتعايش معها .
ـ ضرورة الإسهام في التنمية الاجتماعية والثقافية .
ـ الدور الجديد للمرأة في المجتمع وانخراطها في العمل .
ـ استيعاب العاملين في المؤسسات العامة والخاصة .
ـ الإسهام في برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، ومحو الأمية الحضارية .

د ـ المبررات الاقتصادية :

ـ تقديم الخدمة التعليمية لشرائح المحرومين من المجتمع .
ـ ازدياد كلفة التعليم النظامي .
ـ ازدياد المشكلات الاقتصادية في العديد من الدول النامية .
ـ توفير الوقت والجهد والإسهام في الإنتاج .
ـ الجمع بين التعليم والإنتاج .
ـ ضرورة توفير الكوادر البشرية اللازمة للتنمية الاقتصادية .
ـ إمكانية تعليم أعداد كبيرة بتكاليف أقل .
ـ تقديم برامج تعليمية مبنية على الحاجات الحقيقية للمجتمع .

هـ ـ المبررات النفسية :

ـ مراعاة الفروق الفردية لأن التعليم عن بعد يعتمد على التعلم الذاتي .
ـ إعادة الثقة للمتعلمين الكبار بعد شعورهم بالفشل من خبرات سابقة .
ـ تلبية حاجات نفسية للدارسين في انخراطهم في التعليم من جديد .
ـ زيادة الدافعية للتعلم .
ـ مراعاة قدرات ورغبات الدارسين فيما يختارون من تخصصات .
ـ إزالة الحاجز النفسي بين المتعلم ورغبته في الالتحاق بالتعليم .
ـ تلبية طموحات جميع الأفراد بغض النظر عن العمر أو المهنة أو الجنس في التعلم من جديد .
ـ تنمية مشاعر الفرد بقدرته على الإنجاز والإسهام في نموه الذاتي ونموه الاجتماعي (نشوان، ١٩٩٨، ص ١٢ , ١٤).

ومن خلال تلك المبررات تتضح لنا أهمية التعليم عن بعد كنظام مواز يمكن أن يسهم في سد الفجوة الناتجة عن عدم قدرة التعليم التقليدي على تلبية كافة الاحتياجات التعليمية الفردية وربما الاجتماعية .

٢ . ٦ . ٥ أسس التعليم عن بعد وخصائصه

تستند الأنظمة الناجحة للتعليم عن بعد على عدد من الأسس والخصائص التي تحدد مضامينها وتميزها من غيرها من النظم التعليمية الأخرى، ويمكن إيجاز أهم هذه الأسس والخصائص فيما يأتي :

١ ـ التباعد بين المعلم والطالب بالمقارنة بنظم التعليم التقليدية (وجها لوجه) والتي ينتقل الطالب فيها إلى الجامعة أو المعهد ليتلقى بنفسه العلم عن معلم أمامه .

٢ ـ إمكانية تعدد وسائل الاتصال بالطالب، وقد واكب تعريف موسوعة كمبريدج التطورات الحديثة في وسائل الاتصال مبيناً إمكانية استثمارها في التعليم عن بعد .

٣ ـ حرية المؤسسات التعليمية التي توظف نظام التعليم عن بعد في استحداث برامج جديدة وأنشطة تربوية متعددة بتعدد أنواع الجمهور الذي يطبقها .

٤ ـ حرية هذه المؤسسات أيضاً في وضع المناهج وتصميم المقررات وتحديد أساليب التقويم وغير ذلك من مكونات العملية التعليمية .

٥ ـ تحقيق التكامل بين نظامي الفصول الدراسية والساعات المعتمدة بالشكل الذي يحقق مزايا النظامين ويتلافى أكبر قدر من سلبياتهما .

٦ ـ اتفاق التعليم عن بعد مع التعليم بالمواجهة في مضمون العلم، بل وفي الأهداف العامة للتربية، وإن اختلف في إستراتيجية التدريس

لاختلاف البعد المكاني والتوظيف المكثف للتقنيات التربوية .
والظروف الخاصة بالطلاب .

٧ ـ توفر الحافز لتطوير أنظمة التعليم عن بعد دون الخضوع لقيود مفروضة من بعض الجهات التي تفرض مثل هذه القيود على الأنظمة التقليدية .

٨ ـ إعداد مواد تعليمية خاصة تفرض منهجية معينة وتتطلب إجراءات تختلف عن تلك المنهجية والإجراءات التي تتبع عند إعداد مواد تعليمية لبرامج التعليم التقليدية .

٩ ـ الحرية الكاملة للطالب في أن يدرس ما يحب أو ما يلزمه دراسته دون التقيد بأنظمة التعليم التقليدية التي تشترط أحيانا ما لا يود الطالب القيام به .

١٠ ـ تحمل الطالب في التعليم عن بعد مسؤوليات إضافية قد لا يتحملها زميله في إطار نظم التعليم التقليدية . وهذا ما ينمى لديه الإحساس بالمسؤولية والاستعداد لبذل جهد إضافي .

١١ ـ تبنى الطالب للتعليم عن بعد جزئياً أو كلياً لأسباب مختلفة . فقد ينضم لنظم التعليم عن بعد في برامج ومقررات معينة في الوقت الذي يبقى فيه مع البرامج التقليدية في مقررات أخرى .

١٢ ـ إشراك الطالب بشكل إيجابي في مختلف مراحل العملية التعليمية فهو في ظل نظام التعليم عن بعد مسؤول عن تعلمه والسير فيه حسب طاقته . وهو مسؤول عن تحديد احتياجاته التعليمية وصياغة أهدافه واختيار الأساليب التي يتم بواسطتها تحقيق هذه الأهداف ، وإشباع هذه الاحتياجات والتقدير الذاتي لما حققه من هذه الأهداف والاحتياجات .

١٣ ـ إمكانية وجود اتصال ذي اتجاهين بين المعلم والطالب . فقد يلتقيان سواء في الإرشاد الأكاديمي أو في عملية تصحيح التكليفات أوغيرهما .

١٤ ـ إمكانية عقد لقاءات دورية بين الطلاب والمعلمين أو بين الطلاب بعضهم وبعض سواء من خلال التكليفات المعملية أو الدراسات الصيفية . . إلخ

١٥ ـ تبادل المهام بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد . ويمثل هذا أحد الاتجاهات المعاصرة التي تدعو إلى توظيف مختلف أشكال الاتصال في تطوير العملية التعليمية سواء كانت مواجهة أو تعليماً عن بعد . ولقد بلغ هذا التبادل الدرجة التي دعت بعض خبراء التعليم عن بعد إلى تذويب الفوارق وانصهار الحدود التي كانت تفصل بين نمطي التعليم التقليدي المعتاد والتعليم عن بعد (99 . (Greville, 1999, p

١٦ ـ إمكانية دراسة أي موضوع في التعليم عن بعد وكذلك تنمية المهارات العملية والقيم والاتجاهات . معنى ذلك أن الأبعاد التربوية الثلاثة : المعرفي والوجداني والمهاري تجد طريقها في التعليم عن بعد أيضاً .

١٧ ـ تنوع الجمهور الذي يتلقى التعليم عن بعد . وإذا جاز لنا أن نصف جمهور التعليم التقليدي بسمات عامة مشتركة فمن الصعب أن نصف جمهور التعليم عن بعد بصفات عامة مشتركة اللهم إلا في الاشتراك في التعليم عن بعد نفسه !(طعيمة ، ٢٠٠١ ، ص ١٠ ، ١٢) .

ومن خصائص التعليم عن بعد أيضاً :

١٨ ـ المرونة تأخذ المرونة نمطين :

أ ـ المرونة في سياسة القبول : حيث يستوعب هذا النوع أعداداً من الدارسين يصعب استيعابهم في الجامعات التقليدية بحكم شروط القبول فيها ، وهذا يزيد من كفاية النظام التعليمي في توفير فرص التأهيل لكل المريدين أو الباحثين عن التأهيل العالي وفق ظروفهم المادية والاجتماعية .

ب ـ المرونة في تصميم المقررات وفق إمكانية الوسيط الناقل للمقرر (التقنية المستخدمة) ومكان تواجد الدارس واستجابته للمتغيرات التعليمية المقدمة له في البرنامج الدراسي .

١٩ ـ الدراسة المستقلة : يساعد الدارس على الدراسة المستقلة واكتسابه المهارات البحثية المستديمة بتقديم المعلومات الإلكترونية التي تؤكد سلوكاً لتوليد المعلومات بحيث تتحول التقنية إلى عنصر تكويني في العملية التعليمية .

٢٠ ـ التكنولوجيا : التكنولوجيا أكثر من مجموع مكوناتها ، الأمر الذي يفرض على التعليم عن بعد استيعاب المكونات الإدارية وإعادة التصميم وزيادة درجة التفاعل بين المتعلم والبرنامج وتبادل المعلومات في سياق التعلم الذاتي .

٢١ ـ إستراتيجيات التعليم : إن التعليم عن بعد يقدم برامج تربوية مصممة وفقاً لإستراتيجيات تعليم لا تعتمد على التواصل التعليمي اليومي ، ولكنها توظفه بأفضل ما يمكن لتقدم مواد تعليمية قابلة للتخاطب ـ عن بعد ـ وتسهيلات تعلم لا مركزية ، حيث يمكن للطلاب أن يحصلوا على مساعدة تربوية أو أكاديمية متى شاؤوا ذلك معتمدين على أنفسهم .

٢٢ ـ الحاجة والمطلب : يقوم التعليم عن بعد بناء على حاجة ومطلب، فمطلب المتعلم هو الحصول على مؤهل دراسي أكاديمي أو مهني وحاجة المجتمع تتمثل في رفع مستويات التنمية البشرية وحصول أفراده على معلومات ومهارات عالية .

٢٣ ـ التكلفة : التعليم عن بعد يخفض التكلفة فهو لا يحتاج إلى قاعات دراسية كبيرة وساحات وملحقات تعليمية، كما يمكنه الاستفادة من الأساتذة ذوي الكفاءة العالية ونشر رسالتهم التعليمية خارج أسوار جامعتهم التقليدية . وهو بذلك يوظف كل الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق أهداف تعليمية تعلمية لأكبر عدد من المتعلمين في أماكن مختلفة (المقطري ٢٠٠١، ص ٤)

٢ .٦ . مبادئ التعليم عن بعد ومنطلقاته

كان من اللازم أن تتصدى فكرة تقديم التعليم عن بعد لواقع مليء بالمتغيرات والمصاعب التي خلفتها حركة تطور الحياة . وفي الوقت نفسه كان لابد من أن يتبنى التعليم عن بعد صوراً من صور التعليم المفتوح الذي يحمل بدوره فلسفة متكاملة ذات مبادئ وتطبيقات مثيرة . ومن أهم هذه المبادئ التي اعتمد عليها التعليم عن بعد :

١ ـ مبدأ الإتاحة (Accessibility) وهو يعني أن الفرص التعليمية في مستوى التعليم العالي متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعوقات الزمانية والمكانية و الموضوعية .

٢ ـ مبدأ المرونة (Flexibility) وهو يعني تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه . لكن هذه الزاوية أخذت بكثير من الحذر في أكثر برامج التعليم عن بعد المعاصرة .

٣ـ مبدأ تحكم المتعلم، ويعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المختلفة بحسب ظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب تقويمه كذلك. إلا أن هذه الخاصية تأخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعليم عن بعد المعاصرة.

٤ـ مبدأ اختيار أنظمة التوصيل (Choice of Delivery Systems) وهو يشير إلى أنه نظراً لأن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الطريقة فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي (بالمراسلة، بالحاسوب والبرمجيات، بالهوائيات، باللقاءات. . .) يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.

٥ـ مبدأ الاعتمادية (Accreditation) ويعني مدى مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها العلمية للأغراض المتوخاة منها مقارنة بغيرها. ومن زاوية أخرى فهو يعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للانتساب في مؤسسات مختلفة(الخطيب، ٢٠٠١، ص ٣٥، ٣٨).

أما عن المنطلقات التي يستند عليها نظام التعليم عن بعد فهناك عدد من المنطلقات التي تجد ترجمتها في كل من آليات إعداد المواد التعليمية والأسس اللغوية لهذا النظام. وفيما يلي أهم هذه المنطلقات :

١ـ أن للتعليم عن بعد كنظام رئيسي فلسفته وأهدافه ومبرراته وأسسه وهياكله. وفي إطار هذا النظام الرئيسي تأتي أشكال التعليم عن بعد لتعبر كل منها عن نظام فرعى متكامل له سماته الخاصة و أسسه التي يستند إليها، ومن ثم فإن اللغة التي يتم استخدامها في كل نظام من أنظمة التعليم عن بعد ينبغي أن تتكامل مع فلسفته وأن

تتناسب مع خصائصه وأن تساعد على تحقيق أهدافه وذلك في إطار الأهداف العامة للتعليم عن بعد. إن اللغة التي تكتب بها المواد التعليمية في برامج محو الأمية وتعليم الكبار ينبغي أن تختلف عن تلك التي تكتب بها المواد التعليمية في برامج التعليم العالي التي تستهدف منح شهادات أودرجات جامعية معينة.

٢ ـ يختلف الجمهور الذي توجه إليه برامج التعليم عن بعد وذلك باختلاف الأهداف التي ينشدها كل منها ولكل نوع من هذا الجمهور خصائص عامة تجمعه وإن كان التفاوت بين أفراده وارداً . فلقد يتفق الجمهور في الحاجة إلى برنامج معين إلا أن لغة هذا الجمهور متفاوتة المستوى مما يفرض علينا الكتابة لجمهور افتراضي .

٣ ـ يرتبط بما سبق أن نجاح نظام التعليم عن بعد متوقف إلى حد كبير على معرفة حاجات الفئة المستهدفة . وعلى بناء نظام يستجيب لهذه الحاجات ويتمشى مع إمكاناتها مما يجيب الطالب في التعلم وينمي لديه الثقة في مواصلة الدراسة وتحمل معاناته إن تصميم المواد التعليمية في التعليم عن بعد ينبغي أن يتم بطريقة توافق استعدادات الفرد وقدراته، وميوله واتجاهاته وسرعته في التعلم.

٤ ـ إن الطالب يقبل على التعليم عن بعد بدافع ذاتي ورغبة حقيقية في التعلم ما يجعل لإثارة الدافعية الداخلية عند الطالب أهمية كبيرة ويفرض مداومة الاحتفاظ بها بالشكل الذي ينشط فيه قدراته العقلية والفكرية ويحقق أكبر قدر من التفاعل بينه وبين مادة التعلم.

٥ ـ ليس التعليم عن بعد مجالاً للعاجزين عن الالتحاق بالتعليم العالي لتدن في مستوياتهم التحصيلية قياساً على زملائهم ممن سعدوا بذلك . . إن ممن ينخرط في برامج التعليم عن بعد طلابا قد ترتفع

مستوياتهم التحصيلية وقدراتهم الذهنية وملكاتهم الاستيعابية عن زملائهم الذين التحقوا بمؤسسات التعليم العالي .

٦ ـ الطالب إلى حد كبير صاحب قرار . . له الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار تخصصه الذي يريد دراسته وطريقة دراسته والسرعة في التقدم فيها . وتنظيم جدوله بما يتمشى مع قدراته وظروفه بشكل عام . . إنه يتحكم في الكثير من أبعاد العملية التعليمية أكثر مما يتحكم زميله الذي يتعلم بطريقة المواجهة .

٧ ـ تتعدد مهام إعداد المواد التعليمية في نظام التعليم عن بعد ما يفرض تعدد الخبراء الذين يشتركون في هذه المهمة . إذ ينبغي أن يتولى إعداد المواد التعليمية فريق من الخبراء وليس مجرد فرد أيا كانت كفاءته (متخصص في المادة العلمية ـ خبير في إعداد المواد التعليمية ـ خبير في التقنيات التربوية ـ لغوى . . إلخ)(طعيمة ، ٢٠٠١ ، ص ، ١٢-١٣) .

ومع كل هذه الأبعاد فإن هذه المسائل عادة ما تخضع لكثير من الدراسات والمناقشات . إذ لا يتبنى التعليم عن بعد مبادئ التعليم المفتوح إلا وفق ما يحقق الأغراض التي يسعى إليها ، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التعليم المفتوح هو أحد أبرز أنماط التعليم القائمة على مبدأ الحرية الفردية المطلقة إلا أنه تجب الإشارة إلى أن جميع أنظمة التعليم المفتوح القائمة حالياً بها سمة أو أكثر من سمات التعليم غير المفتوح . ومن ناحية أخرى فإن التعليم عن بعد وهو يستثمر بعض مزايا التعليم المفتوح يتبنى كذلك بعض المزايا الاقتصادية منها قلة الكلفة مع زيادة الاستيعاب ، وتعزيز سياسات ترشيد الإنفاق ، وربط التعليم بسوق العمل ، وتوسيع فرص التدريب وإعادة التدريب من أجل زيادة الإنتاجية .

وبناء على ما تقدم من مفاهيم ومميزات ومبررات وأسس وخصائص ومبادئ يمكن الوصول إلى استشفاف أهداف التعليم عن بعد.

٢ . ٦ . ٧ أهداف التعليم عن بعد

يهدف التعليم عن بعد إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ - تقديم الخدمات التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم في كافة مراحل التعليم. ولقد أشرنا في الجزء الخاص بالمبررات إلى أن ثمة معوقات عديدة، جغرافية وسياسية واقتصادية واجتماعية أعاقت تعلم الكثيرين الذين ما زال لديهم طموح في تنمية أنفسهم وتثقيفها وتحسين المستوى التعليمي والاجتماعي والمهني، ولذلك فإن غاية التعليم عن بعد الأساسية هي مساعدة هؤلاء في بلوغ أهدافهم حيث يعجز التعليم التقليدي عن ذلك.

٢ - إيجاد الظروف التعليمية الملائمة التي تناسب حاجات الدارسين للاستمرار في التعلم (التربية المستمرة). فالتعليم عن بعد يتصف بالمرونة والقدرة على التكيف مع كافة الظروف التعليمية للدارسين، فهو يلائم ربات البيوت والمزارعين والصناعيين والموظفين أي أنه يستطيع أن يلبي حاجات الدارسين مهما كانت الظروف التي يعيشونها.

٣- تقديم البرامج الثقافية لكافة المواطنين وتوعيتهم وتزويدهم بالمعرفة. فاستخدام وسائل الاتصال الحديثة كالتلفاز والأقمار الاصطناعية وبث البرامج التعليمية من خلالها فإن الفائدة لا تقتصر على الدارسين فحسب ولكنها تتناول كافة المواطنين وهو أمر لا يقدر عليه التعليم التقليدي.

٤ - الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك . ففي الدول النامية ما زال تعليم المرأة يشكل مشكلة كبيرة ولا سيما في بعض المجتمعات

الزراعية الأمر الذي يجعل نسبة الأمية في هذه المجتمعات عالية . ولكن وباستخدام التعليم عن بعد يمكن تعليم المرأة وعدم التعارض مع التقاليد السائدة التي تمنعها من ذلك .

٥ ـ مسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجية المستمرة . إن عالم اليوم وما يحمله القرن القادم يتميز بتطور هائل في الجوانب المعرفية والتكنولوجية يفرض على كافة أنماط التعليم تحدياً كبيراً يتمثل بضرورة التكيف والمواءمة بين المجتمع وهذه التطورات . والتعليم عن بعد هو الأقدر على ملاحقة كافة التطورات الحالية والمتوقعة نظرا لما يتمتع به من مرونة في تعديل محتوى التعليم وأهدافه من حين لآخر .

٦ـ الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار ، إن قضية محو الأمية وتعليم الكبار ولا سيما في الدول العربية ما زالت الشغل الشاغل لكافة التربويين نظراً لما يعترض تنفيذ البرامج في هذا المجال من المعوقات التي تقلل من إقبال هذه الفئة على التعليم والتعلم في صفوف نظامية وفي أوقات محددة ، ولذلك فإن من أهداف التعليم عن بعد التغلب على المعوقات وتقديم الخدمة التعليمية للأميين والكبار دون الحاجة إلى الانتظام في صفوف دراسية (نشوان ، ١٩٩٨ ، ص . ١٤ , ١٦) .

٧ـ الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتتباين خصائصها ما يترجم مفهوم ديمقراطية التعليم إلى واقع مشاهد وليس مجرد شعار يطلق .

٨ـ تلبية حاجة المجتمع إلى المؤهلين في مختلف التخصصات ما يساعد على سد حاجاته وتوفير الكوادر المطلوبة .

٩ ـ توفير فرص الدراسة والتعليم المستمر لمن تعوزهم قدراتهم أو إمكاناتهم عن ذلك في إطار أشكال التعليم التقليدي ما يساعد على إشباع حاجاتهم النفسية وبث الثقة في إمكاناتهم والقدرة على تخطي الصعاب التي تواجههم وليس الاستسلام لها .

١٠ ـ دعم الاستقرار في المجتمع بما يوفره من فرص التعليم أمام القطاعات البعيدة عن مناطق الدراسة التي تعاني من الإهمال فيما تقدمه لها من خدمات لكونها في مناطق نائية يصعب على الأفراد الانتقال منها .

١١ ـ رفع المستوى الثقافي بين الأفراد ونشر وسائل المعرفة بين قطاعات المجتمع في ميادين التخصص المختلفة ما يساعد الأفراد في هذه القطاعات على القيام بمهامها في التنمية (طعيمة، ٢٠٠١، ص٨ـ٩) .

وقد أوجز الدليل المرجعي للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، أهداف التعليم عن بعد على النحو الآتي : (المنظمة العربية، الدليل المرجعي للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، ٢٠٠١، ص. ٢ـ٣) .

ـ إتاحة فرص التعليم لشرائح المجتمع المختلفة وخاصة تلك التي حالت ظروفها دون الالتحاق بالتعليم النظامي لأسباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو جغرافية .

ـ توفير فرص التعليم العالي والتدريب في مختلف مجالات المعرفة والعلم والتكنولوجيا لأكبر عدد ممكن من أفراد الشعب والأمة العربية، ممن فاتتهم فرص هذا التعليم والتدريب، وذلك بتيسير وصول المعرفة إليهم في أماكن إقامتهم، وبمعنى آخر نقل المعرفة إلى الدارس حيثما وجد بدلاً من حضوره إلى الجامعة كما هو الحال في

الجامعات المقيمة. وقد عزز هذا الاتجاه مؤخراً التطورات التقنية المتسارعة التي سهلت نقل المعلومات ونشرها، كما سهلت الاتصال بين الدارسين من جهة ومدرسيهم والمراكز الدراسية من جهة أخرى.

- تحويل التعليم إلى تعلم، وبالتالي التركيز على المتعلم والعملية التعليمية الذاتية، لأن المتعلم شأنه شأن الآكل لا يتم التعلم إلا بجهده ونشاطه في هضم المعلومات وفقاً لحاجاته الذاتية، ومراعاة لظروفه، وبرامجه الذاتية وسرعته في اكتساب المعلومات، والمهارات العقلية، والحركية. وبهذا تلقى مسؤولية كبرى للتعليم على المتعلم.
- تمكين الطلبة من الدراسة متى يشاؤون، كما يتيح لهم اختيار المقررات الدراسية التي لها علاقة بعملهم أو اهتماماتهم أو أوضاع حياتهم الخاصة.
- تمكين الطلبة من الجمع بين الدراسة والعمل، أو التدريب في موقع العمل كتدريب المعلمين في أثناء الخدمة.
- مضاعفة فرص التعليم للنساء وربات البيوت، وبخاصة في المجتمعات التي تعاني فيها النساء من عدم المساواة في فرص المشاركة في الأنواع التقليدية والتدريب. كما يمكن أن يكون الخيار الوحيد للطلبة الذين يعيشون بعيداً جداً عن مؤسسات التعليم التقليدية حيث يجري التعليم بالمواجهة المباشرة، أو ممن فاتتهم فرص التعليم لسبب أو لآخر.
- تقديم تعليم الكثير من المسائل المعقدة في العالم المعاصر الذي يتطلب معارف متنوعة وتبادل معلومات بواسطة الاتصالات الإلكترونية والأقمار الاصطناعية والإنترنت ما يساعد على تعزيز التفاهم الدولي عبر الحدود العرقية، والثقافية والحضارية.
- تقديم برامج دراسية مصممة لتلبية الاحتياجات الوطنية العامة على مستوى الوطن العربي وسوق العمل وخطط الإنماء الشامل على أسس

علمية مدروسة سلفاً، لكي لا يؤدي توسيع قاعدة التعليم العالي إلى تفاقم أوضاع البطالة في أوساط حملة الدرجات الجامعية وذلك انسجاماً مع سياسة الجامعة في الربط بين التعليم العالي من جهة وبين حاجات الوطن للإنماء الاجتماعي والاقتصادي والتقني إلى جانب الأهداف المتنوعة لطالبي العلم والمعرفة من جهة أخرى.

٢ . ٦ . ٨ تصور للتطوير التعليمي باسخدام آليات التعليم عن بعد

تمثل المؤسسات الإصلاحية حالة خاصة، وهي كونها تشتمل على عدد من الدارسين ذوي الحاجات المتعددة والمتنوعة، فنزلاء هذه المؤسسات يختلفون من حيث الجنس، ومن حيث العمر، ومن حيث المستوى التعليمي، ومن حيث الأوضاع الاجتماعية والنفسية، وغيرها.

وهي مؤسسة تضع من ضمن أهدافها تعليم و إعادة تأهيل وتربية نزلائها حتى يصبحوا مواطنين كاملي الأهلية في المجتمع، وهذا الأمر يفرض على القائمين على هذه المؤسسات النظر إليها باعتبارها مؤسسة تربوية ـ تعليمية ـ تعلمية في الأساس.

وقد كشفت العديد من الدراسات ما تعانيه هذه المؤسسات من صعوبات في تنفيذ برامجها التربوية والتعليمية والتثقيفية، نتيجة لأوضاعها القانونية والتشريعية من جهة، ولتعدد وتنوع نزلائها من جهة أخرى، الأمر الذي أدىٰ في غالبية الأحيان إلى عدم إمكانية تنفيذها لدورها التعليمي والتثقيفي والتربوي.

وفي هذا الإطار يصبح التعليم عن بعد واحداً من الأنظمة التعليمية التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات التعليمية والتربوية والتثقيفية في هذه

المؤسسات، نتيجة لما يتمتع به من خصائص ومميزات وأساليب، تجعله من أفضل الخيارات المستقبلية لتطوير التعليم في المؤسسات الإصلاحية على المستوى القطري والعربي.

فما هي أسس مبررات استحداث منظومة للتعليم عن بعد في المؤسسات الإصلاحية؟. وما الوسائل المستخدمة فيه؟. وكيف تتم عملية الاتصال بالمتعلمين وتداول المصادر؟.

١ ـ الأسس التي ترتكز عليها فكرة إقامة مراكز التعليم عن بعد في المؤسسات الإصلاحية: يتطلب نشر واستخدام التعليم عن بعد وما يتصل به من مفاهيم وفلسفات وأهداف لإقامة مراكزه في المؤسسات الإصلاحية بالوطن العربي، انطلاق الحملة من الاقتناع بما يلي (محمد، عبد المنعم وشهناز، ٢٠٠١، ص ٥، ٧)

أ ـ أن فكرة «التعليم عن بعد» تقوم على أسس عقائدية وعلمية واجتماعية تتمثل في تأكيد الأديان السماوية على طلب العلم واعتباره فريضة، وأنه السبيل لتحقيق الذات الإنسانية، واستيعاب المنجزات العلمية والمعرفية، ورفع الحرج المرتبط ببعض العادات والتقاليد، وتقليل المعاناة بالنسبة للمشغولين في أعمال تعوقهم عن التفرغ للدراسة.

ب ـ أن فلسفة «التعليم عن بعد» تؤسس على الإيمان بالفروق الفردية، وتقدير قيمة الفرد وحقوقه في التعليم مدى الحياة من خلال الفرص التعليمية التي تتاح بصورة تحترم إنسانية كل فرد، وتطلق حريته، وتنمي شخصيته، وتؤهله للتواصل مع المتغيرات العصرية.

ج ـ أن «التعليم عن بعد» يتضمن العديد من أشكال الدراسة المنظمة التي تغطي جميع المستويات التعليمية والمراحل العمرية، التي يقوم فيها فريق من المربيين بعمليات إرشادية للمستفيدين من البرامج التعليمية، وتأمين ومراقبة نجاحهم باستخدام وسائط لها القدرة على القيام بذلك دون حاجة للإشراف المباشر أوالمستمر على المتعلمين أثناء تواجدهم في قاعات المحاضرات والدروس.

د ـ أن مكونات الموقف التعليمي في «التعليم عن بعد» لا تختلف كثيراً عن مكونات الموقف التعليمي في «التعليم وجها لوجه»؛ فكلاهما يتضمن ما يلي:

ـ دارس ومعلم (ميسر) يمثل كل منهما قطباً من قطبي عملية التعليم والتعلم.

ـ مشكلة تتطلب حلاً، أو معلومات يتطلب الأمر حشدها.

ـ تدريس بأسلوب خاص ومميز.

ـ مركز للتعليم أو حقل للدراسة.

ـ برنامج تعليمي مختار بعناية في ضوء معايير متفق عليها.

ـ محتوى منهجي منظم ومرتب بصورة منطقية (Leggat, 2000).

هـ ـ الاقتناع بأن مفهوم «البعد» «لا يعني فقط مجرد البعد الفيزيقي وبعد المسافة الذي يمكن قياسه بالأميال أو الكيلومترات ولكنه قد يكون ناتجاً أيضاً عن الظروف الشخصية أو الاجتماعية أو ظروف العمل الخاصة بالفرد»، أي أن التعليم عن بعد لا يستهدف فقط التغلب على العوائق الجغرافية، بل يجب

التغلب من خلاله على العوائق الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وغيرها من العوائق التي تحول دون الانتظام في التعليم وجها لوجه . (دياب وجمال الدين، ١٩٩٨، ص ١٨)

و- أن «التعليم عن بعد» يتضمن العديد من طرائق التدريس التي يتم الفصل فيها بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم نظرا لاعتماد الاتصال بينهما على أجهزة وأدوات ميكانيكية وإليكترونية، كما أنه في ظل هذا التعليم تستخدم استراتيجيات متعددة للتركيز على المتعلم واحتياجاته، وتقديم تعليم شفوي يتحرر فيه المتعلم من كافة القيود المفروضة في التعليم وجها لوجه ؛ لأنه يسمح للمتعلم باختيار «متى وكيف وأين وماذا يتعلم ضمن الحدود الممكنة؟» .

ز- إن «التعليم عن بعد» مفيد لأرباب الأعمال الذين يرغبون في تحسين مهاراتهم، ويتدربون على أعمال إضافية، ويحصلون على شهادات تعادل الشهادات التي يحصل عليها أقرانهم في التعليم النظامي، والاختلاف هو أنه تعليم رخيص التكلفة، ولا يعزل المتعلم عن واقعه أو عمله أو أهله، ويخلص الدارس الذي لا يرغب في التواصل الصوتي خلال التعليم وجهاً لوجه وغيره من الدارسين الذين يقفون خلف الصفوف، حيث يستطيع أن يبدأ الخجول التواصل من خلال الكتابة ثم الكتابة والتحدث ثم التحدث، وبهذا أضاف هذا النظام بعداً جديداً يتمثل في تخليص البعض من جوانب سلوكية سلبية . . أي أنه تعليم متكامل لجوانب شخصية المتعلم (Yates, 2000) .

ح- يعتمد النجاح في تيسير المحتوى التعليمي الذي يتلقاه الدارسون من خلال نظام «التعليم عن بعد» على توافر مقومات مثلث

التحكم في أسس ومستلزمات هذا النوع من التعليم، والتي تتمثل في الدعم السياسي لقرارات إقامة مراكز «التعليم عن بعد»، وربط هذا النوع من التعليم بالمهن السائدة في المجتمع (المهنية)، وتوافر مقومات الاعتماد لكل من أسسه ومستلزماته.

٢ ـ مبررات استحداث منظومة «التعليم عن بعد» في المؤسسات الإصلاحية بالدول العربية (عبد الجواد، ٢٠٠١، ص ٢, ٦)

أصبح «التعليم عن بعد» الأسلوب أو النظام التعليمي المفضل والمناسب للتقدم الهائل في الثورة المعلوماتية، كما أنه الأسلوب الذي يستخدم فيه أكثر الوسائل تقدماً، والذي تتحول فيه المختبرات الكبيرة الحجم والثابتة والموجودة في حرم الجامعات إلى مختبرات متنقلة وصغيرة في حجم الشنط الصغيرة، وأن أدواتها ومعداتها وأجهزتها ستكون من الصغر بحيث يمكن لمستخدمها مشاهدة ما يجري من تجارب وهو على بعد آلاف الأميال . . وبهذا يتحول العالم الكبير وما يحدث على مسرحه من أحداث مجرد قرية صغيرة.

ورغم انخفاض نصيب الدول العربية من مؤسسات «التعليم عن بعد» التي بلغت أكثر من ٨٥٠ مؤسسة ومقر جامعي في العالم، فإن هذا الأمر رغم أهميته من الصعب أن يتصدر أفكارنا عند المقارنة بالمبررات والدوافع الأخرى التي منها:

١ ـ يستخدم في «التعليم عن بعد» العديد من الأساليب المشجعة للتعلم التي تصلح لكافة الجماعات البشرية ـ حيث أكدت تجربة أونتاريو صلاحية هذا النوع للهنود الحمر و٢٣ عشيرة تعيش في شمال كندا، كما تستخدم فيه المناقشات الجماعية المتزامنة، وأساليب حل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف. ومن ثم فإن هذا النوع من التعليم يصلح للوطن العربي نظراً لاتسامه بالخصائص التالية:

- اتساع النطاق الجغرافي للوطن العربي واحتلاله للمرتبة الرابعة من حيث المساحة، التي تبلغ (٢ ، ١٠٪) من مساحة العالم.
- وجود بعض العوائق الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي تعوق الغالبية العظمى عن مواصلة التعليم النظامي ؛ حيث توجد تجمعات سكانية في الصحراء، وفي السهول الرعوية النائية أو الوعرة، أو في المناطق الزراعية قليلة العدد، كما توجد تجمعات سكانية في مناطق تعاني من الاحتلال الإسرائيلي، أو من الخلافات الحدودية، أو تعاني من عدم الاستقرار والنزوح من منطقة إلى أخرى، أونزلاء السجون، أضف إلى ذلك التغيرات الاجتماعية والأسرية التي حدثت في الوطن العربي وترتب عليها زيادة وقت الفراغ مع تحكم العادات والتقاليد المرتبطة بعدم تحبيذ اغتراب الإناث، والاستعانة بالمربيات الأجنبيات، وأيضاً التغيرات الاقتصادية وارتباطها بزيادة الطلب على القوى العاملة في مجالات عجز التعليم النظامي عن الاستجابة السريعة في إعدادها. كل هذا يسهم جنباً إلى جنب مع الحواجز النفسية التي تحول دون انتظام الكبار في الدراسة وتبرر اللجوء إلى «التعليم عن بعد».
- عجز مؤسسات التعليم النظامي عن تكييف برامجها وفق المتطلبات العصرية، مع صعوبة نقل التجارب العالمية التي نبتت في أجواء مخالفة، وغيرها من الأمور التي اقتضت البحث عن أساليب للاتصال والتفاعل مع المتعلمين أكثر جاذبية، وتلبي رغباتهم، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وتمنحهم زمناً إضافياً، ولا تعوقهم عن الأعمال التي يقومون بها، وهذه الأساليب يقوم بتوفيرها «التعليم عن بعد»، ومن ثم فإن توافره يسهم في تنمية المجتمعات العربية،

وتطوير مدارك أفرادها وقدراتهم العلمية والفكرية، ومساعدتهم على الاندماج في الحضارة العالمية والمستقبلية دون أن تفقد هويتها وأصالتها.

٢ ـ تعدد الاحتياجات التعليمية للمواطنين العرب مع اختلاف ظروفهم وأوقات عملهم، وهذا يفرض ضرورة الأخذ بفلسفة «التعليم عن بعد» لأنه:

ـ يسمح بالمزيد من الفرص التعليمية مما يحقق ديموقراطية التعليم، ويتسم بالمرونة، ويحرر المتعلم من الكثير من القيود، ويسمح له بالجمع بين العمل والتعليم، كما أنه يتوافر في مواقع العمل ويرتبط به وهذا من شأنه تطوير المهارات، وزيادة الإنتاجية، وترسيخ ثقافة جديدة.

ـ نظام تعليمي متشابك الأطراف، وله القدرة على صهر الاختلافات، وتأكيد الهوية العربية مع الانفتاح على الثقافات العالمية، وفي الوقت نفسه يشبع حاجات المتعلمين نظراً لإتاحته الفرصة للراغبين في تطوير مهاراتهم أو مؤهلاتهم وتمكينهم من التطور والازدهار.

ـ يتيح للدارسين فرصاً للاجتماع في المراكز والمؤسسات الفرعية طبقاً لجداول يتم الإعلان عنها قبل الموعد بوقت كاف، وذلك لمشاهدة المحاضرات، والمشاركة في الحوار والمناقشات، وحضور برامج التدريب والدروس العملية.

ـ يتميز بالمرونة والمناسبة للطلاب الأكبر سناً وللإناث، والجاذبية في استخدام التكنولوجيا الحديثة، ومنح المتعلم فرصا للتفكير واختبار

معلوماته، كما أنه يتيح للمتعلم التعلم في أي وقت يناسبه، وهو مناسب للنساء الراغبات في تعلم أمور تفيدها في حياتها الأسرية أو العملية ولا يتسع المجال لتعلمها من خلال التعليم وجهاً لوجه؛ إما لظروفهن الأسرية وإما للرفض الاجتماعي لتعليم الإناث لهذا المجال من التعليم كرفض تعليم بعض المجالات الطبية والتمريض من خلال الاختلاط بالرجال المحتكرين للتعليم الطبي في بعض المجتمعات الشرق أوسطية.

٣ـ يساير نظام «التعليم عن بعد» التوجهات العربية بشأن النظر إلى التعليم على أنه الأمن القومي لحاضر الوطن العربي ومستقبله، ووسيلته في التنافس الدولي والاستثمار الأمثل لموارده البشرية؛ حيث:

ـ تجتاز الدول العربية ـ شأنها شأن سائر الدول ـ فترة تغير تتسم بالتلاحم والتداخل والتشابك والعدو السريع للمعلومات والمعارف الإنسانية، فترة أصبح للمعلومات فيها قيمة تفوق كل شيء غال وثمين، فترة جعلت المعلومات كالماء والهواء والغذاء ولا تخضع لقانون الفناء أو العدم، بل أصبحت معياراً للحكم على قوة المجتمع، وقوة متجددة النمو والانتشار دون حدود.

ـ يؤسس «التعليم عن بعد» على التعددية الثقافية، ويؤكد حق كل مواطن في معرفة كل جديد يتصل باحتياجاته، ويزيد من وعيه بمشكلاته ومشكلات أمته، هذا بالإضافة إلى تأسيسه على التعلم الذاتي، والمرونة، ومساعدة المتعلم على حل المشكلات، والاستقلالية عن الآخرين في ذلك، وكل ما يتصل بمقومات التعليم الحقيقي الذي نادى به (برونز). والتعليم عن بعد في

تأكيده على مقومات «التعليم الحقيقي» وفي مقدمتها تحويل التعليم إلى تعلم ذاتي ودراسة ذاتية ؛ لا يعفي المسؤولين عن القيام بدورهم في التخطيط التربوي السليم والجيد من أجل الوصول بالتعليم إلى كل راغب مهما كانت ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، ومهما كان تواجده، هذا بالإضافة إلى القيام بالإرشاد والتنظيم للمادة المقدمة للدارسين.

٤ - إن إمكانية نشر مؤسسات «التعليم عن بعد» في الوطن العربي خلال هذه الفترة أصبح أمراً ميسوراً نظراً للعديد من الأمور أهمها:

- انتشار الكثير من مؤسسات التعليم المفتوح التي منها: تجربة المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر وحلقات وزارة الصحة في مجال تكوين المرضين والمرضات من بعد، وتجارب وزارة التكوين المهني ووزارة الفلاحين في تونس، وتجربة الأردن في كليات المجتمع وفي التعليم المفتوح من خلال التعليم عن بعد، وتجربة إعداد المسؤولين عن التعليم عن بعد في المغرب، والجامعة المفتوحة في الجماهيرية الليبية وفي السودان، وجامعة القدس المفتوحة، وبرامج التعليم المفتوح في مصر.

- إنشاء المؤسسة العربية للاتصالات الفضائية سنة ١٩٧٦، وإطلاق بعض الأقمار الاصطناعية كالقمر الصناعي العربي (عرب سات)، والقمر الصناعي المصري (نايل سات).

- أن استخدام التعليم عن بعد لا يتطلب بالضرورة جامعة أو كلية حقيقية ؛ بل يكفي مركزاً افتراضيا غير ثابت من حيث المكان ؛ بل في وسع أي دولة أن تستضيفه لفترة وذلك بالاتفاق بين الدول المستفيدة. كما أن المراكز الفرعية تختلف في شكلها عن مؤسسات التعليم النظامية فهي مجرد حجرات مجهزة بأجهزة

الحاسوب المتصلة بشبكة الإنترنت، وأجهزة التفاعل المتزامن أو المتتابع (كالفيديو كونفرنس والهاتف والفاكس والبريد الإلكتروني). (إبراهيم الفار، ١٩٩٨, ٨٣ـ٨٤)

٥ ـ أسفرت البحوث والدراسات التي أجريت أن للتعليم عن بعد العديد من المزايا أهمها:

ـ أن «التعليم عن بعد» أصبح ميسورا، وإنه لا يوجد اختلاف يذكر بين نسب النجاح في برامجه ونسب النجاح في البرامج المشابهة للتعليم وجهاً لوجه، وأنه في الإمكان إحداث حوار مع الميسر ومع الزملاء سواء تزامنياً باستخدام الهاتف أو الفيديو كونفرنس، أو تتابعياً من خلال البريد الإليكتروني وشبكة الإنترنت، وأنه تعليم العصر الحاوي لكل جديد الذي لا ينزع المتعلم من عمله أو بيئته أو أهله. (Thorpe, 2000) يسهم «التعليم عن بعد» في زيادة دخل الميسر، وزيادة معارفه ونشرها في أوسع نطاق ممكن، ويعوده الالتزام بتعليم أبناء وطنه الأكبر بدلاً من الاقتصار على منطقته (أي أنه يوسع من نطاق انتمائه).

ـ أن الاعتماد في «التعليم عن بعد» على طرائق للتدريس يتم فيها الفصل بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم، وتحرر المتعلم من كافة القيود المفروضة في التعليم النظامي؛ يؤدي إلى اكتساب الدارسين للعديد من مهارات التحليل والاستدلال والتقييم والتفسير والتفكير بصورة متوازية بدلاً من التفكير التتابعي الذي ينتظر فيه لملقنه.

ـ أن بعض الجامعات الافتراضية التي يستخدم فيها «التعليم عن بعد» ويستفيد منها ما يقرب من مليون متعلم، وتحصل على ما يقرب

من ١٠٠ مليون دولار، ويتخرج فيها أفضل العقول البشرية؛ تمتلك أستوديو واحداً، ويقوم بالتسجيل فيه شخص واحد يقوم بالمحاضرة لوقت محدد وذلك بالتبادل مع الآخرين من المحاضرين الذين يقدمون محاضراتهم أو يتلقون استفسارات الدارسين ويجيبون عنها، أو يقودون حواراً بين الدارسين وبعضهم البعض.

٦ - وأخيرا، تفرض المرحلة الحرجة والظروف التي يعيشها الوطن العربي في الوقت الحاضر ضرورة البحث عن كافة سبل الترابط، ويعد «التعليم عن بعد» في مقدمة هذه السبل لأن نشر هذا التعليم في أقطار الوطن العربي يتطلب:

- إقامة وكالات تسعى إلى البحث عن الحقائق والاحتياجات في بيئات اجتماعية متنوعة، وهذا يفرض ضرورة حشد كافة الإمكانات والخبرات المتنوعة والمختلفة من أجل صنع الطاقة الفكرية والنشاط العقلي للمستفيد من هذا النوع من التعليم وبما يؤدي إلى معرفة أكبر واحترام متبادل وتسامح.
- لما كان «التعليم عن بعد» هو تعليم المستقبل والاستثمار المفيد لوقت الفراغ؛ لذا يجب التعاون من أجل صياغة آلياته بصورة تجعله جذاباً للكبار كجذبة Video game للصغار، وأيضا بصورة تجعله يصلح لكافة المجالات بما في ذلك الطب الذي يتطلب تجسيدا أصبح في الإمكان تحقيقه باستخدام أجهزة الفيديو كونفرنس.
- تدعيم وتفعيل الهيئات والأجهزة التي لها دور تعليمي في الدول العربية بما يؤهلها لمواجهة مختلف التحديات، وتقديم أنشطة تعليمية وثقافية لتوسيع معارف ومدارك الدارسين العرب، وتلبية احتياجاتهم التعليمية، هذا بالإضافة إلى القيام بحملة إعلامية

واسعة النطاق لكسب المناصرين لهذا النوع من التعليم، وهذا يتطلب بدوره الاتفاق مع مؤسسات السوق بقبول خريجي «التعليم عن بعد» إذا توافرت فيهم خبرات غيرهم من الحاملين لشهادات التعليم وجهاً لوجه، وأن تسبق هذه الاتفاقات الحملة الإعلامية لنشر «التعليم عن بعد» حتى تأتي هذه الحملة متكاملة، وأن يراعى في الحملة الإعلامية استخدام كافة السبل كالإذاعة والتلفاز وشبكة الإنترنت والمجلات والدوريات والصحف؛ بل حتى أغلفة المبيعات يجب أن تستخدم كوسائل إعلامية.

هذه بعض المبررات التي تشكل في مجموعها قوة دفع للعرب في التخطيط للأخذ بفلسفة التعليم عن بعد والقائم على التعاطف الإنساني، والالتقاء الفكري والثقافي وتحقيق الانسجام اللغوي، والمساهمة في حل الكثير من المشكلات الآنية والمستقبلية.

٢ . ٦ . ٩ الوسائل المستخدمة في التعليم عن بعد

يستخدم التعليم عن بعد العديد من الوسائل والتقينات التعليمية، بحسب نوعية البرامج وأهدافها، وهو ما يتيح للمؤسسات الإصلاحية أن تختار من هذه الوسائل ما يساعدها على تنفيذ برامجها بحسب ظروفها وإمكانياتها، ومن أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم عن بعد ما يلي: (المنظمة العربية: الدليل المرجعي للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، ٢٠٠١ ، ٣٢، ٣٧)

ـ الكتاب المقرر (Text Book):

يعد الكتاب المقرر من أهم المصادر في التعليم عن بعد إذ إنه يتضمن المعرفة الواجب اكتسابها من قبل الدارس، وهو أكثر المواد التعليمية سهولة

في الاستخدام، ويحتوي على أهداف المقرر والمحتوى والتدريبات والتقنيات والاختبارات الذاتية، ولهذا فإنه يلقى العناية الفائقة في الإعداد والتصميم لضمان تفاعل الدارس مع المادة الدراسية.

- المواد المطبوعة (Printed Material):

إضافة إلى الكتب الدراسية هناك مواد مطبوعة كالمراجع، والنشرات التعليمية، والدوريات والمجلات العلمية المتخصصة، والخرائط والرسوم البيانية، والتقارير والأبحاث، والصور وغيرها من المطبوعات التي تتميز بالآتي:

- إنها تشكل أنماطاً مختلفة من المواد العلمية.
- فيها مجال واسع لتطبيقات منوعة.
- تبقى بين يدي الدارس يعيد النظر فيها متى شاء وأين شاء، وهو يستطيع أن يفعل ذلك كله مرات ومرات كما يشاء.
- يتخللها تدريبات تمثل وسيلة مهمة من وسائل عرض المادة، وتطوير التفاعل والنقاش.

- التلفاز (Television):

يعتبر التلفاز من مصادر التعلم الجماهيري سواء في التعليم التقليدي أو التعلم عن بعد أو في التربية غير النظامية بوجه عام. ونظراً لانتشار البث التلفازي على نطاق واسع فقد أصبح من المفيد استخدامه في التعلم عن بعد وذلك لأن معظم الدارسين يستطيعون الحصول على المعرفة من خلال البرامج المعدة لهذا الغرض. فالبرامج تصل إلى الدارسين حاملة معها المواد التعليمية، وهي في الوقت نفسه تثير اهتمامهم نحو التعلم، وتستطيع أن

توفر فرصاً لمشاهدة أماكن بعيدة عن خبرة الطالب والتجارب المعقدة، والزيارات الميدانية والتوضيحات المجهرية، والعمليات الصناعية، والمواقف الصفية. لذا فالتلفاز يفيد في الجوانب الآتية:

- تشجيع التفسيرات الفردية.
- إثارة التفكير الابتكاري.
- توفير النظرة الشاملة أو التركيبية.
- سرد القصص.
- نمذجة عملية التعلم.
- إثارة الاهتمام.
- تطوير مهارات التقويم.

- أشرطة الفيديو (Video Tapes/Cassettes):

إن أشرطة الفيديو من الوسائل المهمة في التعلم عن بعد نظراً لأهميتها للاستخدام الشخصي وما يترتب على ذلك من سيطرة من قبل الطلبة، والتحكم في عرض المادة التعليمية واسترجاعها إذا اقتضت الضرورة. ويمكن أن يسجل على هذه الأشرطة المحاضرات والمناقشات، والندوات والأفلام التعليمية المساندة. كما أن أشرطة الفيديو تدخل في مواد التعلم الذاتي كالرزم التعليمية حيث تتضمن الشروحات اللازمة والمرافقة للمادة الدراسية. هذا ويمكن تصنيف أشرطة الفيديو على النحو التالي:

- أشرطة ذات صبغة توضيحية، وتتضمن النظريات والمصطلحات التي يمكن شرحها تجريبياً أو بطريقة غير منهجية.
- أشرطة المحاضرات وذات الصبغة التدريبية وتقدم بعد النوع الأول حيث يتم استخلاص النظريات وشرحها.

- أشرطة تتضمن معلومات عامة والتي لا تكون بالضرورة أساسية لفهم موضوع دراسي، ولكن لاستكماله بطريقة مثيرة.
- أشرطة تكميلية أو بديلة لحالات آنية، كشرح التجارب في المقررات العملية.
- أشرطة لإثارة قضايا ومشكلات تتعلق بمفهوم معين لإثارة نقاش حوله.
- أشرطة للتدريب الشخصي للسلوك (التعليم المصغر).

- الحاسوب (The Computer):

أصبح استخدام الحاسوب كأداة تعليمية أمراً شائعاً ولا سيما بعد انتشار الحواسيب الشخصية في الوقت الراهن. وقد أدى هذا التوسع في استخدام الحواسيب إلى تطوير البرامج التعليمية في المدارس ولا سيما في المرحلة الأساسية حيث صمم الكثير من هذه البرامج بحيث يتعلم الطالب ذاتياً، ويسير في تعلمه لموضوع معين تدريجياً وفي كل خطوة تطرح تمارين ويزوده البرنامج بتغذية راجعة فورية قبل الانتقال إلى تعلم الجزئية التالية.

وفي التعلم عن بعد يمكن استخدام الحاسوب بفعالية حيث يمكن أن يكون هذا الاستخدام في نمطين: أولهما: الحاسوب الشخصي، وثانيهما: الحاسوب المركزي. ففي الحالة الأولى يمكن أن يستخدم الدارس برامج تعليمية بهدف تعزيز التعلم في المقرر ويحصل على المعرفة حيثما ووقتما يشاء. أما في الحالة الثانية فيمكن ربط الحاسوب الشخصي بشبكة مع الحاسوب المركزي ويمكن أن يقدم الأستاذ أو المشرف الأكاديمي المعرفة والتوجيهات والإرشاد لمجموعة من الدارسين بغض النظر عن أماكن تواجدهم. ولهذا فقد أصبح استخدام الحاسوب في التعليم عن بعد أمراً مفيداً. خاصة إذا استخدم في الجوانب التالية:

- نهاية طرفية مع الحاسب المركزي.
- أداة لبرنامج تعلمي منضبط.
- أداة لكتاب على شكل شاشة.
- مثير للتعلم.
- أداة تعليمية في أوقات الفراغ أو التعلم في أثناء الرحلات.
- في بعض الحالات يمكن استخدامه في الأنشطة اللغوية الذاتية مثل تحويل التمارين اللغوية إلى أشرطة.

- الأشرطة السمعية (Audio Tapes):

إن الغاية الأساسية للأشرطة السمعية هو تدريس المناهج وتدعيم طرائق التعليم، كما أن الشريط السمعي يعتبر شريكاً للمادة المكتوبة القائمة على التعلم الذاتي. ويمكن أن تكون الأشرطة السمعية مهمة فيما يلي:

- توضيح لفظ المصطلحات والأسماء والمعادلات وفي دروس اللغة الأجنبية.
- توضيح الخبرات الموثقة بمساعدة الوثائق السمعية (الصوتية).
- المساعدة في التعريف عن الجامعة وما يمكن أن تقدمه من تعاون ومساعدة الدارسين.
- توفير طرق خاصة في الاتصال؛ فاللغة المنطوقة تعني التصاقاً أكثر بالدارس من المادة المكتوبة.
- التنوع في عمليات التعلم بتطبيق وسائل متعددة في تدريس الموضوعات، وإثارة عمليات التعلم، وزيادة كفاية التعلم لتجنب الرتابة في استخدام المادة المكتوبة.

- تطبيق وسيط ثان إلى جانب المادة المكتوبة يساعد في نقلها عن بعد .
- في بعض الحالات الخاصة يمكن أن تفيد الأشرطة في الأنشطة الشفوية فعلى سبيل المثال يمكن إجراء تمارين لغوية على هذه الأشرطة .
- يمكن المساعدة في إنتاج بعض المقررات أو تعديلها من خلال الملاحظات التي تسجل على الأشرطة لاختصار الزمن اللازم لذلك .

- الإذاعة (Broad Casting):

تعتبر الإذاعة أهم وسيلة اتصال سمعية ، إذ إن البث الإذاعي يتميز بقدرته على الانتشار أكثر من البث التلفازي وذلك نظراً لقدرة الموجات الإذاعية على الوصول إلى المستمعين إلى مسافات واسعة . فهي أكثر قدرة على ربط المستمعين بالمركز في العديد من البلدان وهذه الميزة تجعل مراكز ومؤسسات التعلم عن بعد أقدر في الوصول إلى المستفيدين من برامجها التعليمية . وقد تتميز الإذاعة عن التلفاز في أن أجهزة الاستقبال الإذاعي تكون متاحة أكثر من أجهزة الاستقبال التلفازي ، كما أن الكلفة الاقتصادية للبث الإذاعي أقل منها في البث التلفازي الأمر الذي يقلل من كلفة التعلم عن بعد . وبالرغم من ذلك فإن البث التلفازي ما زال يتفوق على البث الإذاعي في قدرته على جذب المشاهدين وتوظيف حاستي البصر والسمع في آن معاً .

- الهاتف التربوي (Educational Telephone):

يحتاج الدارسون في التعلم عن بعد في كثير من الأحيان إلى مراجعة المشرف الأكاديمي وهم في أماكن إقامتهم أو عملهم ، وقد يتعذر عليهم الانتقال إلى مراكز التعلم عن بعد ، وفي هذه المرحلة يمكن أن يوظف

الاتصال الهاتفي بين المشرفين الأكاديميين في مراكز التعلم والدارسين في توجيه الأسئلة واستقبال التفسيرات والتوجيهات، وقد يستفيد الدارسون من هذه الخدمة فرادى أو كمجموعات صغيرة. ويمكن بيان استخدامات الهاتف التربوي على النحو التالي:

- توضيح الصعوبات التي يواجهها الدارسون في مادة المقرر.
- تطوير مناقشة الدارسين لموضوعات معينة.
- تعديل أو تغيير تفسيرات الدارسين لقضية معينة.
- مناقشة المشكلات المتعلقة بالواجبات حديثة الإعداد.
- مراجعة وتصحيح إجابات الدارسين لمسائل معينة.
- تحليل مادة الكتاب المقرر.
- تقديم دراسات حالة قصيرة.
- لعب الأدوار في تمرين معين.
- تحديد وتوضيح مفاهيم في الوراثة باستخدام أشكال معدة مسبقاً.
- توظيف التعبيرات الرمزية باستخدام أوراق عمل معدة مسبقاً.
- بناء وتقويم الرسومات باستخدام أوراق عمل معدة مسبقاً.
- تفسير ومناقشة بيانات موزعة على الدارسين مسبقاً.

وقد يكون الهاتف التربوي غير مجد في المحاضرات وفي بعض مقررات العلوم والرياضيات التي تتطلب مشاهدة التجارب أو حلول المسائل الرياضية، ولكنه بوجه عام يعتبر وسيلة للتفاعل بين المشرف والطالب، وبين الطلاب أنفسهم، وهو مفيد عندما يكون الطلبة مبعثرين في مناطق نائية أو في الدول النامية التي تواجه نقصاً في عدد المتخصصين. ومن

المستحدثات التربوية، بالهاتف التعليمي (Teletutoring) وهاتف المؤتمرات (Teleconferencing) (المؤتمرات عن بعد) ولا تعني المؤتمرات هنا المفهوم التقليدي للمؤتمرات بقدر ما تعني المناقشات بين المشرف والطلبة باستخدام شبكة من الهواتف ترتبط بهاتف مركزي.

ـ الحقيبة التعليمية (Teaching Package):

الحقيبة التعليمية هي عبارة عن بيئة تعليم مصغرة ومحكمة تقوم على مبدأ التعلم الذاتي أو التفريد التعليمي الذي يتيح للمتعلم الدراسة الذاتية لأحد المواضيع الدراسية حيث يقوم بدراسة الحقيبة التعليمية وتنفيذ الأنشطة المتصلة بها معتمداً على نفسه والحصول على الخبرات التعليمية اللازمة. ومن هنا فإنه يجب أن تكون الحقيبة التعليمية مرتبطة بأهداف الوحدة أو الوحدات الدراسية، وأن تكون كذلك محددة الأهداف والأنشطة. وفي الغالب تكون مكونات وعناصر الحقيبة التعليمية مكونة من: النظرة الشاملة، الأهداف، خطة تنفيذ الحقيبة، الاختبار القبلي، الأنشطة والمواد التعليمية، الوحدات التعليمية، الاختبارات الذاتية، الاختبار البعدي، الأنشطة الإضافية، والمراجع.

أسلوب الاتصال بالمتعلمين وتداول مصادر التعلم: (سرحان، ٢٠٠١، ص. ٢١-٢٢)

إن اختيار أسلوب أو طريقة الاتصال بالمتعلم في التعليم عن بعد يعدّ من القرارات التي يجب اتخاذها منذ المراحل الأولى للبدء في مشروع للتعليم عن بعد.

كما أن اتخاذ مثل هذه القرارات يحتاج إلى دراسة خاصة يقوم بها متخصصون في تكنولوجيا التعليم، وفي إدارة المؤسسات الإصلاحية،

وذلك لأن هناك تنوعاً كبيراً في طرق الاتصال بالمتعلمين، ويتوقف تحديد أنسبها على عوامل عديدة ينبغي دراستها، فمن هذه العوامل خبرات المتعلم بوسائل الاتصال المختلفة، المسافة بين المتعلم والمؤسسة التعليمية، قدر التفاعل المراد إثارته، حيث إن هناك أنظمة اتصال عالية التفاعل، وهناك أنظمة منخفضة التفاعل، ولكل نظام من الأنظمة سمة معينة وظروف يتم استخدامه فيها. فهناك علاقة بين أنظمة الاتصال ودرجة التفاعل، فالبث الإذاعي والتلفزيوني يسمح بنوع من الاتصال يختلف عما تقدمه المؤتمرات السمعية مثلاً، فالاتصال والتفاعل في العملية التعليمية يؤثران تأثيراً كبيراً في اختيار نظام الاتصال المناسب في هذا النوع من التعليم، والاختيار السيئ لوسيلة الاتصال يمكن أن يقلل من نسبة الإفادة من المقرر حيث إن وجود نظام اتصال بطيء غير فعال ينقص من حفز التعلم، ويقلل من التزامه بإكمال البرنامج.

إن تحديد أنسب طرق الاتصال وأكثرها فعالية لتتوافق مع التعليم عن بعد وظروف المتعلمين به، في ظل التطورات الكبيرة في مجال الاتصالات، يحتاج إلى دراسة هذه المستحدثات ومتطلبات توظيفها واستخدامها، فقد أدى انتشار استخدام الكمبيوتر، والأقمار الأصطناعية، وظهور شبكات المعلومات، إلى ظهور العديد من أساليب الاتصال وطرقه التي يمكن توفيرها في مجال التعليم عن بعد مثل:

- التليفون.
- البريد الإلكتروني.
- تصوير المستندات (الفاكسملي).
- الرسالة المكتوبة اللاسلكية (التلكس).
- أنظمة المؤتمرات من بعد (Tele conferencing) وتشمل:

- المؤتمرات السمعية .
- المؤتمرات التليفزيونية .
- المؤتمرات الكمبيوترية .
- النصوص المرسلة عن طريق شبكات المعلومات (Teletext) .
- المعلومات المصورة المرسلة عن طريق شبكات المعلومات (Video Text) .

إن كل هذه الأنظمة وطرق الاتصال لم تعد بصورة أساسية لمتطلبات العملية التعليمية، سواء في التعليم التقليدي أو التعليم عن بعد، ولذلك فإن توظيف مثل هذه المستحدثات في الاتصال التعليمي يحتاج إلى المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ودراساتهم في هذا المجال .

وقد ينجذب كثير من المسئولين عن عمليات التطوير في مستوياتها المختلفة ببريق المستحدثات التكنولوجية، وينسون أن دخول هذه المستحدثات يحتاج إلى تخطيط وسياسات، تحسب حساباً، لكل المتغيرات في عملية التعليم وتضع الأسس الثابتة التي تقوم عليها هذه السياسة، لذلك فإن أسباب فشل كثير من المشاريع التربوية التي حاولت تطبيق تقنيات التعليم الحديثة تكمن في التطبيق غير المتكامل لمفهوم التقنية، حيث ركزت بعض المحاولات على الجانب الآلي (الأدوات والمعدات) وأهملت الأساليب والطرق كالإدارة، والتقويم، والتجريب، والتنقيح . . . إلخ)، فالاتصالات الشخصية بين المتعلم والمعلم، عناصر مسلم بأهميتها على كافة مستويات التعليم إلى درجة تجعل الحاجة إليها في التعليم عن بعد أمراً لا يمكن تجاهله، ويجب أن تدرس دراسة متأنية، لأن توفير هذه الاتصالات مشكلة تنظيمية معقدة ومكلفة، وتكنولوجيا التعليم تهتم بهذا النوع من الدراسات، لتتمكن من إتاحة مصادر التعلم بأنسب الطرق، والأساليب لظروف المتعلم ولتحقيق الهدف، في إطار من فلسفة التربية ونظريات التعلم .

٢ . ٧ الخاتمة

وأخيراً يمكن القول إن تجارب نظام التعليم عن بعد في الدول العربية هي تجارب فتية تحتاج إلى المزيد من الدعم من قبل أنظمة التعليم الحالية وضرورة وضعها ضمن أوليات هذه الأنظمة والنظر إليها على أنها مؤسسات تستطيع الإسهام في عجلة التنمية، كما أن هذه التجارب مطالبة بتطوير نفسها وربط برامجها بخطط التنمية في الدول العربية والعمل على التعاون مع مؤسسات التعليم الأخرى التقليدية وذلك عن طريق توظيف التكنولوجيا المتقدمة التي تؤهلها للوصول إلى المتعلمين أينما وجدوا وحيثما رغبوا في التعلم، فالتعليم عن بعد سيكون هو تعليم المستقبل، وهو النظام القادر على مواجهة تغيراته المختلفة لما يتمتع به من مرونة وقدرة على تلك المواجهة.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية

الباز، فاروق، حاجتنا إلى تخصص تكنولوجيا المعلومات في المستقبل «ندوة البحث العلمي وآفاق الألفية الثالثة علوم وتكنولوجيا، الشارقة (٢٤-٢٦أبريل ٢٠٠٠)

جابر، عبد الحميد جابر و كاظم، أحمد خيري: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة، القاهرة، ١٩٨٦م.

جمال الدين، نجوى يوسف: التعليم المهني من منظور عاملي، مجلة العلوم التربوية معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، المجلد الثاني، العدد الرابع، فبراير ١٩٩٧

الجملان، معين حلمي: دور الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الترابط الإلكتروني بين الجامعات العربية المفتوحة، . ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الدولية للتعليم عن بُعد، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٨-٢١/ ١١/ ١٩٩٨.

حمدان، محمد سعيد: التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: أنموذج جامعة القدس المفتوحة« الندوة العربية الأولى . . . ، ٢١-٢٢إبريل ٢٠٠١».

الخطيب، محمد بن شحات: الجامعة العربية المفتوحة انطلاقة للتعليم العالي في الوطن العربي، ندوة التعليم العالي عن بعد، البحرين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢-٦ / ١١ / ١٩٨٦م.

ــــــــــــــ دراسة خلفية عن التعليم عن بعد وتطوراته والوضع الراهن له في الساحة الدولية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الدولية

للتعليم عن بُعد، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٨ - ٢١/ ١١/ ١٩٩٨.

دياب، مهري أمين و جمال الدين نجوى يوسف، صيغ مقترحة لعلاج ظاهرتي الرسوب والتسرب في التعليم الأساسي«، الندوة القومية حول الرسوب في التعليم الأساسي والتسرب منه-رؤية علاجية التي عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بوزارة التعليم بجمهورية مصر العربية في الفترة من ٢٨/ ٢ - ٤/ ٣/ ١٩٩٨.

سرحان، محمد عمر، إجراءات ضبط الجودة النوعية في التعليم عن بعد، الندوات القطرية حول التعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠١م.

شرف، أحمد صالح، التعليم عن بعد والجامعة المفتوحة، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل الخاصة بدراسة مشروع جامعة أبها المفتوحة، أبها، ٢ - ٤ / ٧/ ١٩٩٦م.

الصايدي، يحيى عبد الوهاب، التعليم عن بعد نظام تعليمي جديد لعالم متغير، الندوات القطرية حول التعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠١م.

طعيمة، رشدي أحمد، أساليب الكتابة في برامج التعليم عن بعد، ندوة اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد، القاهرة ٢٥ - ٢٧ أغسطس ٢٠٠١م.

عبد الجواد، عبد الله السيد، إدارة وتمويل مؤسسات التعليم عن بعد، الندوات القطرية حول التعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠١م.

غلام علي آلانا ، جامعة العلامة إقبال المفتوحة بباكستان « وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد» ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، البحرين ٢/ ٦ نوفمبر ١٩٨٦ .

الكيلاني ، تيسير ، التعليم عن بعد فلسفته ,وإمكانياته ، وركائزه ، ووسائطه تعليمية ، ورقة عمل مقدمة إلى الدورة التدريبية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد للقيادات العربية العاملة في مجال التعليم عن بعد ، عمان ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٨ـ١٧/ ٥/ ١٩٩٩م .

محمد ، عبد المنعم محمد ، وشهناز محمد ، أسس ومستلزمات إنشاء مراكز التعليم عن بعد ، الندوات القطرية حول التعليم عن بعد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ٢٠٠١م .

محمود ، إبراهيم وجيه ومنسي محمد عبد الحليم ، البحوث النفسية والتربوية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٣م .

المقطري ، ياسين عبده سعيد ، طرائق التدريس وأساليب التقويم في مؤسسات التعليم عن بعد ، الندوات القطرية حول التعليم عن بعد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ٢٠٠١م .

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، جدوى تطوير نظم التعليم العالي عن بعد في المنطقة العربية« المبررات والمقترحات» مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد خاص ، دمشق ، ١٩٨٦م .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الدليل المرجعي للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح ، تونس ، ٢٠٠١م .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مشروع الإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد ، تونس ، ٢٠٠٢م .

نشون، يعقوب، واقع التعلم عن بُعد في البلاد العربية، دراسة تحليلية. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الدولية للتعليم عن بُعد، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٨-٢١/ ١١/ ١٩٩٨.

ثانياً: المراجع الاجنبية

Ahmed, Hassan Hommadi: Open University, Delhi, 1989

Arnold, Sharon Darmfall. International Council for Distance Education. Bulletin, Vol. 18, September 1988. P. 48.

Crystal, D (Ed) The Cambridge Encyclopedia, 2nd Ed Cambridge University Press, N.Y. 1994

Dereck, Rowntree: Exploring Open and Distance learning, London, Graw-Hill Book company (UK), limited, 1992.

Greville, R. & J. Oliveria (Ed), Vocational Education at A Distance, International Perspectives, Kagan Page, London, 1999.

Holemberge, Borje. Theory Practice of Distance Education, London Billing & Sons LTD, 1989.

Holt, D. & Bonnici, J: Learning to Manage Through Open Learning: A Case Study in International Collaboration, Programmed Learning & Educational Technology, Vol.25 (3) 1988.

Keegan, D. The Foundations of Distance Education, Beckenhan Helm, 1986.

Leggat, Peter A., Learning Experience in Medical Education, Available at: Medical Teacher; May2000, vol.22 Issue3, P288, 5p.

Petracchi, Helen E. Distance Education: What Do Our Students Tell as? Available at: Research on Social Work Practice, May 2000, vol.10 Issue 3, P.362, 15p.

Rumble, Greville. Open Learning, Distance Learning and the Misuse of Language. Open Learning. Vol. 4, Number 2, June 1989.

Scigliano, John A. Levin, Jacques, One-Stop Shopping in an Online Educational Mail, available at: The Journal, Jun2000, vol.27 Issue11, P72, 6p, 2C.

Thorpe, Mary, On-line Learning - not just an university idea, Available at: Adults Learning, Apr.2000, vol.11 Issue8, P11, 2p.

Tulloch, Jacquelyn Barker, Online Learning Joins Arsenal Against Ignorance, Available at: Community College Week; 05/29/2000, vol.12 Issue23, P6, 2p.

Yates, Nell, and Online Learning Going Through Growing Pains, available at: Community College Week, 05/29/2000, vol.12 Issue23, P8, 3p, 1C.

دور الأخصائي النفسي والاجتماعي في المؤسسات الإصلاحية

د. سعود ضحيان الضحيان

٣ . دور الأخصائي النفسي والاجتماعي في المؤسسات الإصلاحية

تعد التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة من أهم العوامل في صعوبة تكيف البعض مع تلك التغيرات، الأمر الذي ساهم في ارتفاع معدلات الجريمة في المجتمع ودخول البعض مع التغيرات، الأمر الذي ساهم في ارتفاع معدلات الجريمة في المجتمع ودخول فئات عديدة من المجتمع مثل فئة صغار السن وزيادة معدلات ارتكاب الجريمة من قبل النساء. وواكب تلك الزيادة تنوع في نوعية الجرائم، فالجرائم المالية وجرائم المخدرات، والجرائم الأخلاقية أصبحت تطغى على خارطة الجريمة. ومع زيادة تلك المعدلات زادت أعداد النزلاء في المؤسسات العقابية خاصة صغار السن.

ذلك الوضع ساهم في تعقيد المشكلة فالأعداد الكبيرة للنزلاء مع ثبات القدرات جعل معادلة إصلاح النزلاء من المهام الصعبة إن لم تكن من المستحيل. حيث تفتقر المؤسسات العقابية في جميع الدول العربية إلى البرامج الإصلاحية الهادفة إلى تنمية مهارات نزلائها وإعادة اندماجهم في المجتمع مرة أخرى. وتبذل تلك المؤسسات جهوداً كبيرة لتغيير وضع تلك المؤسسات بحيث تأخذ دوراً أساسيا في عمليات التأهيل وتنمية قدرات نزلائها.

وتأخذ برامج الإصلاح والتأهيل أشكالاً عدة، ومن أهم تلك البرامج، البرامج التعليمية.

٣ . ١ البرامج التعليمية والتربوية

تعمد جميع المجتمعات إلى توفير فرص التعلم لجميع الأفراد، خاصة بعد الإعلان الدولي لمؤتمر داكار في السنغال عام ٢٠٠٠، الذي سعى إلى حث دول العالم على توفير فرص التعلم للجميع، هذا الأمر خلق نوعاً من المسؤولية المجتمعية لتحقيق ذلك الهدف.

وتعد المؤسسات العقابية من المؤسسات الاجتماعية كسائر باقي المؤسسات الاجتماعية لها رسالة محددة فيما يتعلق بتحقيق أهداف المؤسسة. ونظراً لارتفاع معدلات ارتكاب الجرائم وخاصة من صغار السن واتصاف الأغلبية منهم بانخفاض مستويات التعلم لديهم أوجد حاجة ملزمة لتلك المؤسسات في توفير فرص التعلم لنزلائها.

إن تحقيق ذلك الهدف مرتبط بمجموعة من العوامل، وهذه العوامل هي :

- وظيفة المؤسسات العقابية.
- مباني المؤسسات العقابية.
- تشغيل المؤسسات العقابية.
- البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية.
- الخدمة الاجتماعية والبرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية.

٣ . ١ . ١ وظيفة المؤسسات العقابية

تعد إدارة المؤسسات العقابية حجر الزاوية في تطبيق أي برنامج تعليمي في تلك المؤسسات، فالجانب الأمني في تلك المؤسسات يعد الهاجس

الرئيس في برنامج العمل اليومي لتلك الإدارات. وعلى الرغم من أن بعض المؤسسات تقع تحت إشراف وزارات العدل، إلا أن الجانب الأمني يبقى هو المسيطر في تلك المؤسسات. ونظراً لما يمثله الجانب الأمني من أولوية في برامج المؤسسات العقابية، فإن البرامج التعليمية تأتي لاحقاً.

٣ . ١ . ٢ مباني المؤسسات العقابية

يعد المبنى بما يتضمنه من تجهيزات يساعد على تحقيق أكبر عائد من تطبيق البرامج التعليمية. وحيث إن معظم تلك المؤسسات لم يراع فيها عند تصميمها تطبيق البرامج التعليمية، وحتى في حالة مراعاة ذلك، فقد ساهمت زيادة أعداد النزلاء في تحويل كثير من المرافق إلى عنابر للنزلاء على حساب البرامج التعليمية والإصلاحية، من هنا يتضح مدى ما يمثله المبنى كأحد أهم العقبات التي يمكن أن تواجه تطبيق البرامج التعليمية. هذا من جانب ومن جانب آخر فإن ما يطبق من برامج تعليمية لا يتعدى مراحل التعليم الأولية، وإن كانت بعض المؤسسات العقابية مكنت عدداً من نزلائها متابعة مراحل التعليم العالي.

٣ . ١ . ٣ تشغيل المؤسسات العقابية

يتولى تشغيل المؤسسات العقابية الجهات الأمنية (وزارات الداخلية) في الغالب في حين تشترك وزارات العدل في الإشراف في البعض الآخر. وتتولى وزارات العدل في دول المغرب العربي (الجزائر وتونس والمغرب) الإشراف الكامل على المؤسسات العقابية. وعلى الرغم من ذلك فإن الهاجس الأمني يبقى هو المسيطر في تلك المؤسسات.

٣ . ١ . ٤ البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية

عمدت كثير من المؤسسات العقابية على إدخال كثير من البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيليةفي تلك المؤسسات بل إن البعض غير أسماء تلك المؤسسات العقابية لتصبح إصلاحيات بناء على ما تقدمه من برامج، وعلى الرغم من ذلك الاتجاه، إلا أنه ظل رمزياً، فكثير من تلك البرامج لا يتوافق مع تطلعات المجتمع واحتياجاته، فتلك البرامج لا تقبل إلا أعداداً قليلة من النزلاء كما أنها تتعثر في كثير من الأحيان نتيجة للمتطلبات المالية وتأمين المواد اللازمة لتنفيذ تلك البرامج. وتتصف بعض تلك البرامج بالثانوية فهي لا تواكب التطور السريع في عمليات الإنتاج. أما ما يتعلق بالبرامج التعليمية فأغلبها محصور ببرامج محو الأمية، وتغلب على البرامج المقدمة رغبة النزيل دون أن يواكب ذلك تدخل من إدارة المؤسسات العقابية أي جهود لحث النزلاء على مواصلة التعليم.

٣ . ١ . ٥ الخدمة الاجتماعية والبرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية

تعد مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الداعمة لتنفيذ البرامج الاجتماعية داخل المؤسسات العقابية بالإضافة إلى دعم البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية.

فالخدمة الاجتماعية في المؤسسات العقابية هي العمود الفقري لدعم برامج تلك المؤسسات بمختلف أنواعها. ويتولى الأخصائي الاجتماعي مسؤولية مهام عمليات الدعم لجميع برامج المؤسسات العقابية، وعلى الرغم من وضوح هذا الدور في دول العالم الغربية، فإن ذلك الدور ما زال يصطدم بعدة عوامل ساهمت في تحجيم ذلك الدور، ولتوضيح ذلك نلقي مزيداً من الضوء على مجموعة من المحددات التي تساهم في رفع قدراته وبالتالي

رفع نتائج تلك البرامج وبخاصة البرامج التعليمية. وتأخذ تلك العوامل ثلاثة محاور أساسية على النحو التالي :

- محور الأخصائي الاجتماعي :

سبق أن أشرنا إلى أن الأخصائي الاجتماعي يمثل العمود الفقري في دعم البرامج الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية داخل المؤسسات العقابية، ونظراً لافتقار تلك المؤسسات إلى الأخصائي الاجتماعي المؤهل غير أن الواقع مختلف تماماً للأسباب التالية :

- تفتقر برامج تعليم الخدمة الاجتماعية في مجملها لإعداد أخصائي قادر على التعامل مع الوضع الخاص للمؤسسات العقابية، فبرامج تعليم الخدمة الاجتماعية تفتقر إلى تخصصات مكثفة في آليات العمل في تلك المؤسسات. فالأخصائي يتخرج بتخصص عام يمارس العمل بموجبه في أي مؤسسة اجتماعية سواء كانت مدرسة أو مستشفى أو مؤسسة عقابية، من هنا نجد أن الأخصائي غير متخصص في مجال العمل في المؤسسات العقابية، فهو يمارس العمل بدون إطار علمي وعملي للمهنة.
- التوزيع الآلي في التوظيف، فالأخصائي الاجتماعي يتوجه للعمل في المؤسسات العقابية بناء على نظام العمل في المجتمع، فالتوجيه الآلي لخريجي أقسام وكليات الخدمة الاجتماعية للعمل لا يراعي قدرات الأخصائيين وطبيعة العمل في المؤسسات التي يعملون بها. ويعد هذا الأمر من أهم الأمور التي تحد من قدرات الأخصائيين الاجتماعيين.

- ندرة البرامج التدريبية على رأس العمل لتطوير أداء الأخصائيين الاجتماعيين، فالأخصائي الاجتماعي كما سبق أن أشرنا غير مؤهل تأهيلاً خاصاً للعمل في المؤسسات الاجتماعية، وهو بحاجة لصقل قدراته لتفعيل دوره داخل تلك المؤسسات العقابية.

- قلة عدد الأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات العقابية، فنجد أن نسبة عدد الأخصائيين الاجتماعيين إلى النزلاء عالية جداً، قد تصل إلى (١ : ٢٠٠٠). هذا الأمر يعني استحالة قيام الأخصائي بدوره المتوقع منه، بل إن هناك بعض المجتمعات التي لم تعترف بدور الخدمة الاجتماعية في المجتمع، بل لا توجد أقسام علمية في الجامعات تخرج أخصائيين اجتماعيين، وهذا الوضع يعني أن تنفيذ البرامج التعليمية إن وجد فهو يتم بدرجة متواضعة، بعيدة كل البعد عن العمل الاجتماعي الحقيقي.

- إدارات المؤسسات العقابية والعمل الاجتماعي :

تتولى إدارات المؤسسات العقابية مجموعة من الوظائف الأمنية وتنفيذ البرامج التعليمية والتأهيلية، غير أن الأدوار تتصادم، فالدور الأمني يكاد يطغى على كافة الأدوار. وتمثل إدارة المؤسسات العقابية عقبات أمام الأخصائي الاجتماعي للأسباب التالية :

- عدم إدراك العاملين (الأمنيين) في إدارة المؤسسة لدور الأخصائي الاجتماعي ما يسبب من تضارب في العمل، بل إنه في بعض الأحيان قد يؤدي إلى توقف الأخصائي عن أداء عمله، نتيجة لتأثير قوة السلطة التي يتمتع بها العاملون في إدارة تلك المؤسسات.

- عدم تضمين البرامج الإعدادية للعاملين في المؤسسات العقابية من الضباط والجنود على مواد توعوية بمهام الأخصائي الاجتماعي، ومدى قدرته في تفعيل البرامج الاجتماعية، والتعليمية، والتأهيلية.
- تكليف الأخصائيين في المؤسسات العقابية بأعمال ثانوية، وإهمال الجانب الخاص بتنمية قدرات النزلاء، وهذا راجع في المقام الأول إلى عدم إدراك العاملين في المؤسسة العقابية للدور المتوقع للأخصائي الاجتماعي.
- الاعتقاد الخاطئ نحو البرامج التعليمية والتأهيلية من قبل العاملين في تلك المؤسسات، ومدى ما يمكن أن تسهم به في مجال التخفيف من السلوكيات العدوانية للنزلاء.

- قدرات المؤسسات العقابية :

تعد قدرات المؤسسات العقابية من حيث تنفيذ البرامج التعليمية والتأهيلية مرتبطة بقدرات تلك المؤسسات المالية والمادية والبشرية، وفيما يلي نسلط الضوء على قدرات المؤسسات العقابية بشيء من التفصيل على النحو التالي:

- يمثل وضع المبنى للمؤسسات العقابية إحدى أهم العقبات أمام تنفيذ البرامج التعليمية والتأهيلية، فتلك المباني صممت في الأصل لأداء الدور الأمني المتمثل في الحفاظ على النزلاء وعدم تمكينهم من الهرب.
- تتطلب البرامج التعليمية مجموعة من الحجرات والمعدات، غير أن اكتظاظ تلك المؤسسات بأعداد تفوق ما خطط للمبنى من احتوائه جعل إدارة السجن تستثمر أي فراغ داخل تلك المباني، وتعمل على تحويله إلى قاعات للنزلاء، هذا الأمر جعل تنفيذ البرامج التعليمية

أمراً يصعب تنفيذه في معظم الأوقات، وإن تم ذلك يكون بصورة رمزية، مع عدم إتاحة الفرصة لمن يرغب في مواصلة التعليم على تحقيق هدفه.

٢.٣ أداء المؤسسات العقابية في الغرب

بعد هذا التناول لوضع المؤسسات العقابية في المجتمع العربي، وللرغبة في وضع تصور للدور المنوط بالأخصائي الاجتماعي داخل المؤسسات العقابية سوف نسلط الضوء على أداء المؤسسات العقابية في الغرب، والدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في مجال تنفيذ البرامج التعليمية على وجه الخصوص.

تقوم سياسة البرامج التعليمية في المجتمع الأمريكي على مبادئ أساسية هي:

- تأثير تطبيق البرامج التعليمية في السجون.
- تحديد أنسب السياسات التعليمية للتطبيق.
- تشريع السنن والقوانين المناسبة لتلك البرامج.
- تحديد أنسب الطرق لتفعيل وتطبيق البرامج التعليمية.
- اختيار أنسب الطرق لتعليم نزلاء المؤسسات العقابية.

وفي آخر تقرير عن المؤسسات العقابية وخصائص النزلاء التعليمية وجد أن نسبة المتعلمين من النزلاء الذين وصلوا حتى الصف السادس (٥٠٪) في حين أن نسبة الذين لم يكملوا المرحلة الثانوية (٧٥٪). وقد جاء في التقرير نتائج أخرى أكثر وصفاً لحالة النزلاء من الشباب، وقد كانت على النحو التالي:

- (٧٥٪ إلى ٩٠٪) من نزلاء المؤسسات العقابية الأحداث لديهم صعوبات في التعلم.
- (٥٠٪) منهم غير ملمين بأي مهنة.
- (٩٠٪) منهم تركوا التعليم في مراحل مختلفة.

أما فيما يتعلق بخصائصهم الاجتماعية جاء تقرير وزارة العدل الأمريكية في عام ١٩٨٦ أن :

- (٦, ٩٥٪) من النزلاء ذكور و(٤, ٤٪) نساء.
- (٤, ٨٥٪) منهم أعمارهم تقع بين ١٨ و٣٩ سنة.
- (٢, ٦٠٪) من النزلاء لديهم أولاد.
- (٥٠٪) منهم لم يسبق لهم أن توظفوا.
- (٨٤٪) من الذين توظفوا كانوا إما عمالاً أو عمالاً أنصاف مهرة.
- (٧٠٪) من النزلاء قدموا من بيئة أسرية مخلخة.
- (١٩٪) منهم لديهم مشكلات متعلقة بالمخدرات أو الكحول.
- (٤٣٪) من النزلاء البالغين كانت لهم مشكلات ذات طابع أمني.

يلاحظ من خلال العرض لتلك الأرقام مدى الوضع الخاص لنزلاء المؤسسات العقابية. وتشير الأرقام إلى الوضع الحرج للمستوى التعليمي لهم في أرقى دولة في العالم، وللأسف لا توجد دراسات مباشرة تتم على المؤسسات العقابية في المجتمع العربي، لأنها مازالت تقفل أبوابها أمام الباحثين.

ويلاحظ أيضاً أن الدراسات التي أجريت على السجون الأمريكية أن مستوى التعليم المنخفض مرتبط بصورة كبيرة مع النزلاء ذوي التعليم

المنخفض . وهذا يبين أهمية رفع المستوى التعليمي للنزلاء لكي يتمكنوا من الحصول على عمل مناسب يساعدهم على الحصول على عمل بعد الإفراج عنهم (Newman) .

أما فيما يتعلق بالجانب الأوربي فنجد أن المجلس الأوربي (لجنة الوزراء) قد أصدر توصية رقم (R (89) 12) حول التعليم في السجون، وذلك في اجتماع اللجنة في ١٣/ ٠/ ١٩٨٩م خلال اجتماع وكلاء الوزراء رقم ٤٢٩ . وقد ورد في تلك التوصية :

- الإقرار بأن الحق في التعليم أمر أساسي .
- الإقرار بأهمية التعليم في تطوير وتنمية الأفراد والمجتمع .
- الإقرار بارتفاع نسبة التعليم المنخفض لنزلاء المؤسسات العقابية، وقلة من لديهم خبرات تعليمية ناجحة، ومن هنا فإن هناك حاجة ماسة لتطبيق برامج تعليمية .
- الإقرار بأن تطبيق البرامج التعليمية في السجون سوف يسعد النزلاء ويحسن ظروفهم عند الإفراج عنهم .
- الإقرار بأن تطبيق البرامج التعليمية سوف يؤدي إلى سهولة اندماج النزيل في المجتمع بعد الإفراج عنه .

أما التوصية رقم (R(87)3) المتعلقة بأنظمة السجون في الدول الأوربية، وكذلك التوصية رقم (R (81) 17) والمتعلقة بتعليم الكبار، فقد جاءنا بما يلي :

- جميع النزلاء لديهم الفرصة في الالتحاق بمختلف البرامج التعليمية والتعليم المهني والاجتماعي وخدمات المكتبة .
- يجب أن تكون البرامج المطبقة في المؤسسات العقابية شبيهة بالبرامج المطبقة في المجتمع من حيث نوعيتها وقوتها .

- يجب على جميع القائمين على إدارة المؤسسات العقابية تقديم جميع التسهيلات ودعم تطبيق البرامج التعليمية قدر المستطاع .
- يجب القيام بجميع ما يمكن عمله لتشجيع النزلاء على المشاركة في البرامج التعليمية .
- يجب توظيف التعليم المهني لتنمية قدرات النزلاء . وتهيئتهم لسوق العمل بعد الإفراج عنهم .
- تمكين جميع النزلاء من زيارة المكتبة ولو مرة في الأسبوع كحد أدنى .
- تطبيق وتشجيع تنفيذ برامج التعليم البدني وممارسة الرياضة للنزلاء .
- أهمية التعليم الاجتماعي ، وتضمينه عناصر تطبيقية تساعد النزلاء على ممارسة حياتهم اليومية داخل السجن بصورة طبيعية مع تأهيليهم على العودة إلى المجتمع بعد الإفراج بصورة سلسة .
- العمل على مساعدة النزلاء على الحصول على فرص الالتحاق بأي برنامج تعليمي خارج السجن في حالة عدم توفر ذلك داخل المؤسسة العقابية .
- مساهمة المؤسسات التعليمية خارج السجن في تقديم ورفع مستوى تلك البرامج .
- يجب العمل على مساعدة النزلاء على مواصلة تعليمهم بعد الإفراج عنهم .
- يجب تأمين المصادر المالية والتجهيزات التعليمية لتطبيق البرامج التعليمية المختلفة (توصيات وزراء مجلس الدول الأوربية) .

إن تأثير البرامج التعليمية في النزلاء جلي ولا يقبل الشك ، فما أشارت إليه الدراسات عن واقع نزلاء المؤسسات العقابية من انخفاض المستوى التعليمي لهم ساهم في تورطهم بقضايا إجرامية ، وبالتالي دخولهم إلى السجن ، وحتى بعد الإفراج عنهم يعودون مرة أخرى نتيجة لعجزهم على

التكيف مع المجتمع مرة أخرى، وضعف فرص الحصول على مهنة، الأمر الذي يعبر عن رفع تكلفة الجريمة بالمجتمع.

٣. ٣ التعليم عن بعد

يعد واقع التعليم في المجتمع العربي في المؤسسات العقابية غير مرضي، وقد يعود ذلك بالدرجة الأولى لضعف إمكانات تلك المؤسسات، وعدم توفر أماكن لتطبيق البرامج التعليمية، غير أن تطور وسائل التقنية الحديثة ساهم بصورة فعالة في إيجاد طرق سهلة الكلفة لتطبيق برامج تعليمية عند تعذر قدرات تلك المؤسسات عن تلبية متطلبات البرامج التعليمية. ولعل التعليم عن بعد يعد من أهم الوسائل في تطبيق البرامج التعليمية المختلفة وبأقل تكلفة.

وتساهم برامج التعليم عن بعد في تمكين النزلاء من مواصلة التعليم من خلال المشاركة ضمن حدود السجن، وخلال تنقلهم ضمن تنظيماته المختلفة (Judson).

وعلى الرغم من قناعة الكثير من المسؤولين في المجتمع بأهمية البرامج التعليمية فإن هناك عقبات كثيرة تواجه تطبيق البرامج، على الرغم من أن التحديات التي تواجه المجتمع ومن أهم تلك التحديات:

- أن (٥٠٪) من جميع نزلاء المؤسسات العقابية، و(٧٥٪) من النزلاء من صغار السن يعودون إلى السجن مرة أخرى خلال عامين من الإفراج عنهم. ولعل الذين يفرج عنهم دون إلحاقهم بعمل يعودون إلى السجن مرة أخرى بصورة أكبر من أولئك الذين يفرج عنهم وقد ألحقوا بعمل.
- التقليل من نتائج الإحصاءات التي تعد عن المؤسسات العقابية، وعدم

تفسيرها بصورة صحيحة، فقد أشارت الدراسات أن واحداً من عشرة تم تأمين عمل له قبل الإفراج عنه. وهذا رقم مخيف (أما الواقع في المؤسسات العقابية في المجتمع العربي فهو واقع مختلف، فتوفير فرص عمل لنزلاء المؤسسات العقابية بعد الإفراج عنهم أمر غير وارد في نظام تلك المؤسسات، وما يتم لا يتعدى محاولات فردية وبجهود تطوعية). إن مستويات التعليم المنخفضة وضعف الخبرات المهنية ساهمت في تصاعد حجم تلك المشكلة.

٣ . ٤ التصور المقترح

- يجب إتاحة فرص التعلم لجميع نزلاء المؤسسات العقابية دون أي استثناء للنوع أو العمر أو المرحلة التعليمية.
- تشجيع النزلاء على الالتحاق بالبرامج التعليمية تبعاً لقدرات كل نزيل، وكذلك تأهيل النزلاء بالخبرات المهنية.
- التواصل بين المؤسسات العقابية ومنفذي البرامج التعليمية والمهنية من جهة والمؤسسات التي تعمل على التوظيف لتحديد نوعية ودرجة البرامج التعليمية والمهنية للمساعدة على رفع فرص التوظيف للمفرج عنهم، هذا الأسلوب سوف يحقق فاعلية لتلك البرامج، وعدم قصرها على محاولات فردية وجهوداً فردية قد لا تحقق فائدة للملتحقين بتلك البرامج من النزلاء.
- ربط البرامج التعليمية والمهنية باحتياجات المجتمع الوظيفية، بحيث تحقق فرصة أفضل للنزيل في الحصول على عمل.
- يجب وضع حد أدنى لما يمكن أن تقدمه البرامج التعليمية والتأهيلية، ويجب أن تلزم المؤسسات العقابية بتنفيذ ذلك.

- وضع خطة زمنية لما يمكن أن تقدمه تلك البرامج من خلال وضع معايير لتصميم تلك البرامج والإشراف على تنفيذها من قبل جهات خارجية .
- يجب وضع خطط طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى وتقديم تلك الخطط سنوياً من خلال وضع مقاييس اختبار تبين مدى تحقيق تلك البرامج لما وضع لها من أهداف على أن تتولى ذلك جهات خارجية .
- يجب احترام وتقديم النزلاء وأوضاعهم المعيشية وتصورهم لمستقبلهم .
- ترك الحرية الكاملة لهم في اختيار البرنامج الذين يريدون الالتحاق به سواء كان تعليميا أو مهنياً (بعد التوجيه من قبل الاخصائي الاجتماعي) .
- البحث عن مصادر القوة لدى النزيل عوضاً عن جوانب القصور لديه .
- تشجيع النزيل على المشاركة في تطوير البرامج المقدمة .
- وضع خطة لتطوير قدرات النزلاء بصورة فردية ، أي أن كل نزيل له خطة خاصة به .
- مراعاة العدل والواقعية في تطبيق البرامج التعليمية .
- ربط النزيل بأسرته ومجتمعه المحلي .
- تنويع البرامج التعليمية بحيث تحقق رغبات النزلاء ومراعاة احتياجات المجتمع من مختلف التخصصات .

٣ . ٥ البرامج التعليمية والتأهيلية

تهدف البرامج التعليمية على مساعدة نزلاء المؤسسات العقابيةعلى إزالة سمة التعليم المنخفض والنشاط الإجرامي وذلك من خلال تزويدهم

بالمعرفة والمهارات اللازمة للمساعدة على تهيئة فرص النجاح في الحياة خارج السجن بعد الإفراج عنهم. وتهدف البرامج التعليمية على مساعدة النزلاء على تنمية مهارة علاج المشكلات التي يمكن أن تصادفهم داخل وخارج السجن، وكذلك مساعدتهم على القدرة في اتخاذ القرار السليم (Correctional Educational Association 1996).

٣ .٦ نظام السجن الهولندي

تعالج نظم السجون بهولندا السلبيات التي يمكن أن تلحق بنزلاء المؤسسات العقابية نتيجة لدخولهم تلك المؤسسات، ولقد وضعت مجموعة من القواعد التي تحكم نظم التعامل مع النزلاء، وهي على النحو التالي:

- العمل على جعل الحياة اليومية داخل المؤسسات العقابية شبيهة بالحياة اليومية خارج السجن قدر الإمكان. فيحق لهم الحصول على جميع احتياجاتهم الشخصية، وأن يرتدوا ملابسهم المعتادين عليها قبل دخولهم السجن، ويتمتعوا بجميع حقوقهم الإنسانية، حق الزيارات الأسرية (تتاح تبعاً لسلوك النزيل وخطورته الأمنية).
- توفير فرص الاتصال للنزلاء بالآخرين ومؤسسات المجتمع المختلفة، وحقهم في ممارسة الأنشطة الخارجية كالمشاركة في الانتخابات، وفتح مكاتب ومزاولة أي نشاط لا يتعارض مع سياسة السجن، ومقابلة أسرهم ومختلف الزوار بصورة كريمة لا تخدش كيانهم أو تؤثر في زوارهم.
- متابعة الإجراءات الإدارية داخل المؤسسات العقابية، والتحقق من عدم سوء استخدام السلطة.
- مشاركة النزلاء في توفير احتياجاتهم داخل المؤسسة كإعداد الطعام، وغسيل ملابسهم، وتوفير الاحتياجات الضرورية.

- مساعدة النزلاء على مهارة تحمل المسؤولية من خلال المشاركة في أنشطة وبرامج المؤسسة المختلفة.
- عدم التدخل من قبل الإدارة في الشؤون اليومية للنزلاء قدر الإمكان، ومساعدتهم على تنمية مهارة اتخاذ القرارات (هذا الأسلوب سوف يساعد على تخفيف مستوى العنف لدى النزلاء).
- يجب تصميم البرامج التعليمية بما يتوافق مع احتياجات النزيل ومتطلبات المجتمع.

٣ .٧ التعليم في سجون إنجلترا

يقوم برنامج التعليم والتدريب في السجون الإنجليزية بتقديم خدماته تحت مظلة وزارة العدل، وتعمل الوزارة على تقييم تلك البرامج من خلال:

- القيام بالقياسات لتحديد مستوى وأساليب المهارات المطبقة.
- تقييم التحصيل في السابق وتحديد الخطط المستقبلية للبرامج التعليمية والتخطيط للأهداف ومراجعتها.
- تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها (هذا الأسلوب مهم جداً في المجتمع العربي، حيث إن تعلم اللغة العربية سوف يساعد في قراءة القرآن الكريم وكذلك توصيل الرسالة التربوية بشكل يسير).
- استخدام وسائل المعرفة الحديثة والاتصالات.
- تطبيق برامج اجتماعية مثل مهارات الحياة، التوعية الصحية، التعرف على أخطار المخدرات والكحول، ومهارات الاتصال.
- ضمان الجودة في البرامج الاجتماعية المطبقة في المؤسسات العقابية.

٣ .٨ برامج الرعاية قبل الإفراج

تعد عملية الإفراج من أهم المواقف التي تحيط بأي نزيل، فهو سوف يخرج للمجتمع مرة أخرى، وسوف يواجه مواقف ربما لا يكون قد أعد للتعامل معها.

ويقوم برنامج إعداد النزلاء قبل الإفراج عنهم على مجموعة من الاعتبارات هي:

- يعمل برنامج الرعاية قبل الإفراج على تقديم محاضرات في التنمية للقدرات الذاتية، والرعاية الفردية، والمهارات المعيشية، والتخطيط الذاتي، وذلك للمساعدة في التأقلم للحياة الخارجية، وقد تم تطبيق البرنامج على (١٦٠) سجيناً لم يترك البرنامج سوى (٨٪) منهم.
- يمتد البرنامج إلى مرحلة ما بعد الإفراج، فالبرنامج يهدف إلى مساعدة النزلاء على الاندماج الاجتماعي والتربوي.
- استمرار تقديم الخدمات الاستشارية وخدمات الدعم تستمر بعد الإفراج.

٣ .٩ التعليم كوسيلة لمنع الجريمة

تبين الدراسات أن التعليم الجيد واحد من أكثر العوامل تأثيراً في منع الجريمة، إن الخبرات والمهارات التعليمية تعمل على منع صغار السن من ارتكاب الجريمة، ومن جانب آخر تساهم تلك الخبرات والمهارات التعليمية في التقليل من احتمالية العودة إلى الجريمة من الذين سبق الإفراج عنهم. ولعل ذلك من الأهمية بمكان إذا عرفنا أن النسبة العظمى من المجرمين تأتي من الطبقات المتوسطة الدخل التي تتصف بانخفاض الدخل.

٣ . ١٠ تجربة المملكة العربية السعودية

تعد تجربة المملكة العربية السعودية في مجال التعليم في المؤسسات العقابية من التجارب الرائدة والمؤثرة في نتائجها على النزيل في المقام الأول وعلى المجتمع في المقام الثاني. ويستند برنامج التعليم في المؤسسات العقابية والسجون في المملكة العربية السعودية على تحفيظ القرآن، وربط ذلك بتسهيلات في الإفراج، فمن يحفظ القرآن يحصل على تخفيض في مدة العقوب يتماشى مع ما حفظه. كما أن البرنامج لا يضمن أن من يحفظ القرآن سوف يستقيم لكن احتمالية الاستقامة أكثر من الذين لا يلتحقون بالبرنامج.

٣ . ١١ البرنامج المقترح لأداء الأخصائي الاجتماعي

٣ . ١١ . ١ الأخصائي الاجتماعي والتعليم في المؤسسات العقابية

لعل الوضع الراهن للمؤسسات العقابية لا يتيح المجال أمام إبراز الدور المنوط بالأخصائي الاجتماعي أو الدور المتوقع منه، ولوضع تصور لهذا الدور يجب إلقاء الضوء على الوضع الراهن الذي يتمثل فيما يلي:

- أن فرص التعليم المتاحة مرتبطة بالامكانات الخاصة بالمؤسسات العقابية.
- أن ما هو متوفر من قدرات لا يوفر فرص التعليم لكافة المتقدمين للتعلم.
- ان البرامج التعليمية المتاحة لا تتعدى مراحل محو الأمية والتعليم الأولى.
- تضارب السلطات بين إدارة المؤسسات العقابية وبين القائمين على تنفيذ البرامج التعليمية.

- عدم إدراك إدارات المؤسسات لأهمية الدور المنوط بالأخصائي الاجتماعي في مجال تحقيق أكبر قدر من كفاءة لتلك البرامج.
- تكليف الأخصائي الاجتماعي بأعمال لا تمت بصلة لما هو متوقع القيام به.
- عدم وجود تنظيمات في تلك المؤسسات تنظم تطبيق البرامج التعليمية.
- ضعف الإمكانات المالية للمؤسسات العقابية بصفة عامة وما هو مخصص للبرامج التعليمية جعل من تعميم تلك البرامج صعوبة إن لم يكن من المتعذر تنفيذها.

تلك لمحة عن واقع التعليم في بعض المؤسسات العقابية في المجتمع العربي، وبمقارنة ما يتم من تطبيق للبرامج التعليمية في المؤسسات العقابية في الغرب عموماً يجعل من المتعذر المقارنة، كما يتعذر وضع تصور لبرامج يمكن تطبيقها في المؤسسات العقابية العربية، غير أننا هنا نضع تصوراً عاماً يمكن التعامل معه في ظل الظروف الراهنة. هذا بالإضافة إلى أن أغلب المؤسسات العقابية موصدة الأبواب، أما الدراسات والبحوث الاجتماعية والنفسية التي يمكن أن تثمر في التعرف على الواقع الفعلي للمؤسسات العقابية، وتحديد للقدرات والإمكانات الخاصة بتلك المؤسسات العقابية.

٣ . ١١ . ٢ الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات العقابية

يتطلب من الأخصائي الاجتماعي القيام بمجموعة من الأدوار ضمن الدور المنوطة به المؤسسات العقابية، هذه الأدوار ليست هي الأدوار المثالية ولكن ما يمكن القيام به مع هذا الوضع الراهن، تلك الأدوار تأتي على النحو الآتي :

ـ دور الأخصائي الاجتماعي مع النزلاء :

لعل هذا الدور من الأهمية بمكان بحيث يأخذ نصيباً كبيراً من جهد الأخصائي الاجتماعي، ويتضمن هذا الدور العمليات التالية :

- التعرف على خصائص جميع النزلاء الاجتماعية .
- التعرف على مدد العقوبة ونوع الجريمة لجميع النزلاء .
- التعرف على مستويات النزلاء التعليمية .
- مدى علاقة النزيل بأسرته .

بعد تكوين ملف كامل عن طريق دراسة الحالة يصبح من السهل وضع برنامج خاص لكل نزيل . بعد ذلك يضع الأخصائي خطة العمل مع كل نزيل على حده، مراعياً ظروف النزيل الفردية والمجتمعية، هذا من جهة ومن جهة أخرى يجب مراعاة الظروف النفسية لكل نزيل، ومدى تقبله للوضع الجديد الذي يعيشه في المؤسسة العقابية .

ـ دور الأخصائي الاجتماعي وإدارة المؤسسة العقابية :

يعد هذا الدور من أصعب الأدوار التي يمكن أن يقوم بها، فالأخصائي يجب أن يراعي أن جميع القرارات التي تصدر في المؤسسة العقابية مصدرها في المقام الأول والأخير هو إدارة المؤسسة . هذا من جانب ومن جانب آخر فإن تطبيق أي برنامج يجب أن يحصل على موافقة مسبقة من قبل إدارة السجن، من هنا فإن مهارة الأخصائي في كسب إدارة السجن تعد العملية الأساسية التي يجب أن يقوم بها الأخصائي من خلال ما يلي :

- إطلاع إدارة السجن على جميع البرامج التعليمية ومحاولة الوصول إلى موافقتها على تلك البرامج .

- توعية إدارة السجن عن أهمية البرامج التعليمية ومدى مساهمتها في تخفيف مستويات العنف بين النزلاء.
- إشراك إدارة السجن في التخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية، والبدء بتطبيق تلك البرامج على الأفراد في الإدارة الذين ينخفض مستوى التعليم لديهم.

- الأخصائي الاجتماعي والمجتمع المحلي:

قد يواجه الأخصائي الاجتماعي مشكلة في تطبيق البرامج التعليمية نظراً لضعف القدرات والإمكانات في المؤسسة العقابية، هذاالموقف يجب ألا يحبط الأخصائي الاجتماعي من القيام بدوره المتوقع منه، لذا يجب أن يقوم بدوره كمنظم للمجتمع وذلك بالعمل على توظيف قدرات المجتمع المحلي لتحقيق برامج المؤسسة التعليمية. ويعد هذا العمل من الأعمال الرئيسة التي يصعب على إدارة المؤسسة العقابية القيام بها نظراً لتخصص وطبيعة ومهام الإدارة. فتوظف قدرات المجتمع لتحقيق أهداف الأخصائي الاجتماعي في تطبيق البرامج التعليمية سوف يساعد في علاج مشكلة ضعف إمكانات المؤسسة العقابية المالية.

- الأخصائي الاجتماعي وأسرة النزيل:

على الرغم من أن النزيل بعيد عن أسرته إلا أن ارتباطه بها يظل قوياً، من هذا المنطلق على الأخصائي أن يستغل ذلك في صالح إقناع النزيل بالالتحاق بالبرنامج التعليمي المناسب له. ويتم ذلك عن طريق مقابلة أقرب أفراد أسرة النزيل وجعلهم جزءاً من خطة العمل مع النزيل.

المراجـع

Newman, Anabel, Putting America,s Illiterate Behind Bars, (Net).

Judson Paul, Durham Network, One-line Edition, Paul.Juson@Durham.Anglican.Org.

Council of Europe, Committee of Ministers, Education in Prison, 1990, (Internet).

التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

أ. د. سمير عبد القادر حطاب
أ. د. محمد عبدالسميع عثمان

٤ . التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

٤ . ١ أهمية البحث

يشكل التعليم عنصراً أساسياً في منظومة المجتمع، فدراسة واقع التعليم في أي مجتمع يمكن أن يعطي مؤشراً قوياً للحكم على تقدم ذلك المجتمع واستشراف مستقبله، حيث يرجع ذلك إلى كون التعليم من الأنشطة الإنسانية التي لها طابع البقاء والاستمرارية.

والواقع فإن الاهتمام بدور التعليم في التنمية الشاملة بعامة، والتنمية البشرية منها خاصة قد غدا أولوية عامة في سائر أقطار العالم، وذلك نتيجة لطبيعة تلك التحديات والتهديدات التي يمثل الكثير منها طابعاً عالمياً، حيث تحرص مختلف الدول والتكتلات الإقليمية على مواجهتها انطلاقاً من ظروف تلك الدول وأوضاعها الراهنة، وذلك في محاولة منها لكي تنتفع بما تطرحه تلك التحديات من أساليب التقدم، واكتساب المناعة والمقاومة لتلك التهديدات التي قد تمسي مزعزعة لوجودها وهويتها وطاقاتها الإنمائية[1].

ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه التعليم في أحداث التنمية الشاملة وخاصة البشرية منها فإن هناك جانباً مهماً منه لا يمكن إغفاله وهو التعليم المهني ذلك النوع من التعليم الذي يعني إكساب المعرفة أو المهارة عن طريق

---

(١) حامد عمار: من همومنا التربوية والثقافية، دراسات في التربية، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥، ص ٦٦.

الدراسة أو الممارسة فقد جاء فيما كتبه جون دولارد ـ وهو عالم من أصحاب النظريات ـ « إن المتعلم شخص يريد شيئاً ما، إن المتعلم شخص يلاحظ شيئاً ما، إن المتعلم شخص يعمل شيئاً ما، إن المتعلم شخص يحصل على شيء ما ويلاحظ من هذه الأفعال أن التعلم معناه التغير، وليس مجرد إضافة شيء ما، وأن التعلم يتضمن تغيراً في السلوك» (١) وعندما يتضمن هذا التغير تغيراً في المهارات بحيث يصير المتعلم أكثر حذقاً عند أداء بعض الأعمال المهنية، فإن التعليم يطلق عليه تعليماً مهنياً، ويطلق على عملية تعليم المودعين مهنة معينة في مؤسسات الرعاية الإصلاحية لفظ التدريب المهني حيث إنه غير مقيد بمنهج عام موحد، وهو عبارة عن أوجه النشاط التي تهدف في جوهرها إلى تزويد الفرد بالمعارف والمهارات المطلوبة في قطاع معين من النشاط الاقتصادي، ويتم هذا التدريب في مدرسة أو مركز تدريب أو منشأة اقتصادية، وقد يتم على مرحلة واحدة في إحدى هذه الجهات، أو على مراحل عديدة تشترك فيها جهة أو أكثر، وذلك تبعاً للبرنامج الموضوع للتدريب على المهنة، وتبعاً للهدف الذي وضع هذا البرنامج من أجله (٢).

وتهتم المؤسسات الإصلاحية بالتعليم المهني اهتماماً كبيراً حيث توفر للمنحرفين الأحداث جميع أنواع الرعاية ومنها الرعاية التعليمية حيث تتولى كل مؤسسة توفير نوع التعليم ومحو الأمية اللازمة بما يتفق مع ظروف الأبناء

---

(١) جيمس روبي كير: كيف يتعلم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ترجمة أحمد خاكي، القاهرة – الشركة المصرية للطباعة والنشر، عام ١٩٧٧، ص٢٠.

(٢) منظمة العمل الدولية والمركز الدولي للمعلومات وأبحاث التدريب المهني، التدريب المهني، ترجمة الجهاز المركزي للتدريب، عام ١٩٦٤، ص٢.

وأعمارهم، وأيضاً الرعاية المهنية، حيث تنشأ بكل مؤسسة الورش والمشاغل اللازمة لتدريب الأبناء ولا يتوقف دور الرعاية المهنية عند هذا الحد إنما تساعد في عملية تشغيلهم بورش خارجية وذلك تحت إشراف أخصائيين اجتماعيين، وبجانب الرعاية التعليمية والمهنية هناك أيضاً الرعاية الصحية والنفسية والهدف من جمع أنواع هذه الرعاية وهو علاج وإصلاح الأحداث المنحرفين في تلك المؤسسات وتهتم المؤسسات الإصلاحية برعاية الأحداث المودعين بها اجتماعياً وصحياً ومهنياً بقصد تعليمهم وإعادة تربيتهم وتنشئتهم تنشئة اجتماعية سليمة [1].

وتصنف المؤسسات الإصلاحية ما بين مؤسسات حكومية وهي المؤسسات التي تدار بمعرفة أجهزة وزارة الشؤون الاجتماعية، ومؤسسات أهلية وهي التي تدار بواسطة هيئات تطوعية أو جمعيات خيرية وهذا التصنيف من حيث التبعية أما من حيث الوظيفة فهي تصنف إلى نوعين وهما المؤسسات الوقائية التي تتناول الحدث بالرعاية والحماية حتى لا يقع تحت براثن الانحراف، ومؤسسات علاجية وهي التي تتناول الحدث بالرعاية والعلاج بعد وقوعه تحت براثن الانحراف.

ومن ثم فقد تغيرت نظرة معظم المجتمعات إلى فكرة إيداع الحدث في المؤسسة، فلم يعد ينظر إليها على أنها وسيلة لعقابه، ولكن أصبحت بمثابة عملية تعليمية تربوية وعلاج اجتماعي، فهي أداة من أدوات المجتمع تهدف إلى صياغة الفرد في المجتمع في ضوء قيم ثقافية وحضارية جديدة عن طريق برامج مخططة، ومنظمة تمارس أساليب تربوية في شكل جماعي، إيماناً

---

(١) محمد كامل البطريق ، محمد نجيب توفيق: مجالات الرعاية الاجتماعية وتنظيماتها ، القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، عام ١٩٦٩ ، ص١٢٢ .

بأن علاج الحدث وإصلاحه وتعديل سلوكه وهو مازال صغيراً أضمن الأساليب العلاجية لمواجهة مشكلة انحرافه، وأسهل إجرائياً من تقويمه بعد أن يكبر.

ويهدف العلاج داخل المؤسسات الإصلاحية إلى مساعدة المودعين، من خلال الجماعات الصغيرة، في إحداث تغييرات إصلاحية مرغوبة تعمل على علاج ما يعانون من انحراف ومساعدتهم في القيام بوظائفهم وأدوارهم الاجتماعية.

وتقوم فكرة الإيداع بالمؤسسات الإصلاحية على مبدأ علمي مهم هو مبدأ «الدفاع الاجتماعي» الذي يستهدف تحصين المجتمع من انحرافات بعض فئاته وطوائفه، وما قد يترتب على ذلك من آثار سيئة على المجتمع إذا استشرت تلك الانحرافات ولم تتمكن الأساليب الإصلاحية من مواجهة هذا الاستشراء أو حينما تعجز عن معالجته بصورة متكاملة. كما تقوم الأساليب الإصلاحية بتلك المؤسسات على مبدأ علمي هام هو إعادة التنشئة مرة أخرى على أسس علمية سليمة.

ولعل من أكثر الأمور تعقيداً في مشكلة المودعين بالمؤسسات الإصلاحية أن مشكلة هؤلاء المودعين لا تنتهي بمجرد إيداعهم أو حتى معالجتهم، لأن المشكلة قائمة بالمجتمع ما دامت الحياة، ولا تقتصر خطورتها على فئة بعينها، وإنما تتجاوز نطاق المراحل العمرية المحدودة، لأنه إذا انحرف شخص في مرحلة عمرية معينة، فمن الممكن أن يتجاوز هذا الانحراف تلك المرحلة إلى مرحلة أخرى تليها، ومن هنا كان القول المشهور (إن انحراف الكبار ليس إلا امتداداً لانحراف الصغار).

ومن هنا ترجع أهمية الاهتمام بالبرامج التعليمية التي تقدم بالمؤسسات الإصلاحية وضرورتها لتحقيق الإصلاح المنشود وقد أثبتت العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من المنحرفين الكبار كانوا منحرفين في الصغر [1].

وتنطلق هذه الدراسة من المنظور الاجتماعي التربوي باعتبار أن الأساليب الإصلاحية يجب أن تُبنى على أسس تعليمية وتربوية سليمة من ناحية بنائها العلمي والمنهجي، وإعادة تمكينهم في الحياة الاجتماعية من ممارسة حياتهم الطبيعية في ظل مهنة معينة يتم اكتسابها خلال فترة الإيداع، ومن ثم يستطيع المودعون بهذه المؤسسات ممارسة بعض المهن بعد تخرجهم فيها، وبدون البرامج التعليمية التي يتلقاها المودع فإن المشكلة التي تسببت في إيداعه تصبح لا قيمة لها بالنظر إلى المشكلات التي ستترتب على خروج هذا المودع من المؤسسة عاطلاً بلا عمل ولا مهنة، وذلك إذا فشلت المؤسسة في توفير برامج تعليمية وتربوية تساعد على الإعداد للحياة عقب فترة الإيداع ومن هنا تكمن مصادر الخطورة.

ولعل من أكثر صور الانحراف شيوعاً ذلك الانحراف الناجم عن خروج المودعين بالمؤسسات الإصلاحية دون اكتساب أية معارف أو مهارات تمكنهم من ممارسة بعض المهن في المجتمع عقب خروجهم من مؤسساتهم، وتكون الأساليب الانحرافية في هذه الحالة أكثر عنفاً وتطرفاً وانحلالاً لأن المنحرف في هذه الحالة يكون أكثر نقمة وسخطاً على المجتمع.

ويؤكد الفكر الاجتماعي على حقيقة أن الإيداع لا ينبغي أن يمثل عقوبة للمودع، بل ينبغي أن يكون إيداعه خاضعاً لفلسفة تربوية تعليمية تستند إلى المبادئ الدينية الإسلامية، وتتجه في نفس الوقت إلى تعليمه مهنة معينة

(١) طه أبو الخير، منير العصرة: انحراف الأحداث في التشريع العربي والمقارن، الإسكندرية، منشأة المعارف عام ١٩٦١، ص١.

من المهن التي يتطلبها سوق العمل وتوفر للمودع حياة كريمة عقب خروجه من المؤسسة ومباشرته للحياة الاجتماعية.

ويمكن تصنيف عملية رعاية الأحداث بالمؤسسات الإصلاحية من خلال الوحدات والمراكز التالية [1]:

١ ـ مركز التصنيف والتوجيه: يقوم باستقبال الأحداث المحكوم عليهم وكذا حالات الإيداع المطلوب إعادة تصنيفها ويتولى توزيعهم على مؤسسات الإيداع الملائمة من حيث الجنس والسن ودرجة الانحراف.

٢ ـ الوحدة الشاملة لرعاية الأحداث: وتختص باستقبال الأحداث المنحرفين والمعرضين للانحراف لدراسة حالاتهم والتحفظ عليهم مؤقتاً أو تتبع أحوالهم وإيوائهم حتى تتوافر البيئة الملائمة لخروجهم وانتقالهم لمؤسسات الإيداع. وكل وحدة شاملة تحتوي على:

أ ـ قسم الاستقبال لدراسة الحالات نفسياً واجتماعياً.

ب ـ قسم الملاحظة للتحفظ على الأحداث وملاحظتهم لحين الفصل في أمورهم.

ج ـ مكتب المراقبة الاجتماعية والرعاية اللاحقة وتختص بدراسة الحالات المحولة إليه اجتماعياً وطبياً ونفسياً للوقوف على عوامل الانحراف ورسم خطة نفسية اجتماعية للعلاج.

د ـ دار الضيافة وتختص بإيواء الأحداث الذين تحكم المحكمة بتسليمهم لها كعائل لهم.

هـ ـ دار الإيداع: ويودع بها الأحداث الذين تحكم المحكمة بإيداعهم.

---

(١) فهمي توفيق مقبل: العمل الاجتماعي ودوره العلاجي داخل المؤسسات الإصلاحية في المجتمع العربي، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة عام ١٩٩٤، ص١١٤.

وتنقسم مؤسسات الإيداع إلى مؤسسات مفتوحة، مؤسسات شبه مفتوحة، مؤسسات مغلقة والمؤسسات شبه المفتوحة، حيث يتطلب أمر الإيداع إيجاد مكان أشد حراسة من المؤسسات المفتوحة وأكثر تحرراً من المؤسسات المغلقة وذلك إذا كانت حالتهم تتطلب معاملة وسطاً من الثقة الكاملة، وتقبل هذه المؤسسات مرتكبي الجنايات والجنح [1].

٤ . ٢ أدبيات البحث (الإطار النظري)

لقد سبق هذا البحث العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع المؤسسات الإصلاحية وأهدافها وأساليب العمل بها، غير أن قليلاً من الأبحاث والدراسات، قد اتجهت إلى موضوع البرامج التعليمية بصفة خاصة، لأن الأبحاث والدراسات التي تناولت طبيعة العمل بالمؤسسات الإصلاحية لم تركز منهجياً على البرامج التعليمية وطبيعتها بهذه المؤسسات وتناول بعضاً من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المؤسسات الإصلاحية، وبرامجها، وأساليبها في إعداد المودعين بها لمواجهة الحياة الاجتماعية.

قام حازم حسن جمعة بتقديم برامج العمل بمؤسسات رعاية الأحداث في عام ١٩٧٩ في مصر، فقدم بحثاً بعنوان « تقويم برامج العمل بمؤسسات الأحداث»[2].

---

(١) السيد رمضان: الجريمة والانحراف «رعاية الأحداث والمجرمين»، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية عام ٢٠٠٠ ، ص٢٠٣.

(٢) حازم حسن جمعة: تقويم برامج العمل بمؤسسات الأحداث . المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، المجلة الجنائية ، مجلد رقم ٢٣ نوفمبر ١٩٧٩ .

وقام الباحث بمساعدة فريق بحثي بإجراء مسح تقييمي لعدد محدد من المؤسسات الإصلاحية للأحداث، وحاول الفريق البحثي أخذ عينة ممثلة لأنماط مختلفة من المؤسسات الإصلاحية بجمهورية مصر العربية، ومن أهم الأدوات التي استعان بها الباحث «المقابلة»، «الملاحظة»، كما استخدم المنهج الوصفي في عرض وتحليل واقع المؤسسات موضوع البحث.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج لعل أهمها أن برامج العمل بالمؤسسات موضوع البحث اقتصرت على بعض البرامج التدريبية في بعض الأقسام المهنية مثل التربية الفنية والأشغال وصناعة السجاد والخزف، النجارة، والأحذية والجلود، وميكانيكا السيارات، والكهرباء والنقش وغيرها من الأقسام، ومن خلال التقويم أظهر البحث أن ثمة قصوراً تعانيه تلك المؤسسات في برامج العمل، ويرجع هذا القصور في كثير من الأحيان إلى عدم الاستغلال الأمثل للطاقات والإمكانات الموجودة بتلك المؤسسات.

وبالرغم من أن هذا البحث قد ألقى الضوء على نظام العمل ببعض المؤسسات الإصلاحية إلا أنه لم يتناول طبيعة البرامج التعليمية التي يتم العمل بها من خلال تلك المؤسسات، ولعل هذا هو هدف البحث الحالي.

كما قام سيد عويس وآخرون ببحث بعنوان «نتائج المسح التقييمي للخدمات التي تقدمها مؤسسات الأحداث» في عام ١٩٨٦[1].

---

(١) سيد عويس وآخرون: نتائج المسح التقييمي للخدمات التي تقدمها مؤسسات الأحداث، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلة الجنائية، مجلد ١١ . ع٢ . يوليو ١٩٦٨.

وحاول البحث أن يقدم تقريراً وصفياً للخدمات التي تقدمها مؤسسات رعاية الأحداث، وتناول هذا التقرير الإمكانات المادية والبشرية لتلك المؤسسات، وكذلك الأحداث والبرامج التي تحقق رعاية الأحداث سواء كانوا من الجانحين أو من المعرضين للجناح.

غير أن البحث ركز بصفة خاصة على تصنيف حالات الإيداع بالمؤسسات، وأوضح علاقة هذا التصنيف بوضعية المؤسسات ودورها في تقديم المودعين بها.

ويختلف توجه هذا البحث عن البحث الحالي في أن البحث الحالي يحاول تقصي طبيعة وخصائص البرامج التعليمية بالمؤسسات الإصلاحية، بينما اقتصر هذا البحث على مجرد المسح التقييمي للخدمات وتصنيفها بحسب الفئات العمرية المودعة بتلك المؤسسات، ولهذا فإن البحث الحالي يختلف عن هذا البحث في الهدف والمنهج والسياق.

وقامت ماجدة محمد علام ببحث بعنوان «البرنامج كأداة لتعديل سلوك الأحداث المنحرفين بالمؤسسات الإيوائية» في عام ١٩٧٧[1].

وقد حاول البحث أن يتعرف على أثر أوجه النشاط المختلفة والعلاقات والتفاعلات في تلبية حاجات المودعين بالمؤسسات الإيوائية وإشباع رغباتهم، واقتصر هذا البحث على كشف أثر تلك الأنشطة في تعديل سلوك الأحداث، غير أنه لم يتناول طبيعة البرامج التعليمية وخصائصها وأهميتها في تعديل السلوك، وهو الهدف الذي يتوخاه البحث الحالي.

---

(١) ماجدة كمال محمد علام: البرنامج كأداة لتعديل سلوك الأحداث المنحرفين بالمؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان ١٩٧٧.

وقامت منى محمود إبراهيم عويس ببحث بعنوان « نحو وضع خطة متكاملة لرعاية الأحداث بمحافظة القاهرة » وذلك في عام ١٩٧٥[1].

وقد هدف هذا البحث إلى الوقوف على مدى كفاءة مؤسسات الأحداث الجانحين بمحافظة القاهرة في تقديم الخدمات للمودعين، وذلك من أجل التعرف على أهم السلبيات والإيجابيات التي تفيد في تدعيم تلك المؤسسات للارتقاء بمستوى الرعاية الاجتماعية بها.

وقد انتهى البحث إلى عدد من النتائج لعل أهمها أن المؤسسات الإيداعية لا تقوم بتقديم الرعاية التعليمية الواجبة تجاه الحدث، كما أن المؤسسات لا تقدم أية برامج لمحو الأمية فضلاً عن نقص البرامج التدريبية في هذه المؤسسات.

غير أن هذا البحث لم يضع ضمن أهدافه تقديم البرامج التعليمية بصفة خاصة، إنما حاول فقط أن يقوم تقويماً شاملاً عاماً نظام رعاية الأحداث بالمؤسسات الإيداعية بمحافظة القاهرة، ومن ثم فإنه يختلف عن البحث الحالي في ما اتجه إليه من محاولة التعرف على طبيعة البرامج التعليمية التي تقدم للمودعين بالمؤسسات الإصلاحية بصفة خاصة.

وقام سيد سيد حنفي أبو المجد ببحث بعنوان « تربية وتعليم الأحداث بمؤسسات رعاية الأحداث الجانحين» دراسة ميدانية في عام ١٩٨٤[2].

---

(١) منى محمود إبراهيم عويس: نحو وضع خطة متكاملة لرعاية الأحداث بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان ١٩٧٥.

(٢) سيد سيد حنفي أبو المجد: تربية وتعليم الأحداث بمؤسسات رعاية الأحداث الجانحين، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس ١٩٨٤.

وحاول البحث أن يتعرف على أوجه الرعاية التربوية المختلفة المقدمة لفئة الأحداث، وقد نحا البحث منحى تقويمياً لبعض المؤسسات الممثلة لعينة البحث، وقد توصل إلى عدد من النتائج لعل أهمها:

- أن إدارة الدفاع الاجتماعي اهتمت بوضع خطة خاصة للتعليم في مؤسسات الأحداث غير أن هذه الخطة غير منفذة، وإن كان بعض جوانب هذه الخطة مطبقاً بصورة غير متكاملة في بعض المؤسسات فقط.
- يعد برنامج محو الأمية هو البرنامج الأساسي المطبق داخل المؤسسات، ويرجع ذلك إلى كثرة عدد الأميين من المودعين، غير أن البرنامج يعاني قصوراً أيضاً بسبب عدم وجود المعلمين التربويين للبرنامج وكشف البحث عن أن العملية التعليمية تعد هامشية بالنسبة للبرنامج اليومي لهذه المؤسسات، وقد يرجع ذلك إلى بعض السياسات التي تتبعها وزارة الشؤون الاجتماعية بمصر.

وبالرغم من أن عنوان هذا البحث «تربية وتعليم الأحداث بمؤسسات رعاية الأحداث» غير أنه لم يكشف عن نمط وطبيعة الأوضاع التعليمية و مناهجها وبرامجها بالمؤسسات موضوع البحث، واتجه اتجاهاً تقويمياً لجميع الأنشطة التي تقوم بها المؤسسات بما في ذلك التعليم كمجرد واحد من هذه الأنشطة، كما شمل التقويم أقسام المؤسسات المختلفة وأهم الممارسات التي تتم من خلالها، وفي تقويم البحث للأنشطة التعليمية اكتفى بالإشارة إلى أن العملية التعليمية كانت شكلية وهامشية بهذه المؤسسات. بينما يتجه البحث الحالي إلى دراسة خصائص البرامج التعليمية بالمؤسسات الإيداعية ببعض الدول العربية، حيث لم يعالج هذا البحث هذه الخصائص وطبيعتها.

وقام محمد علي محمد شمس ببحث بعنوان « دراسة مقارنـة للدور التعليمي والمهني لمؤسسات الأحداث الجانحين في مصر والولايات المتحدة الأمريكية» في عام ١٩٨٨[١].

وقد ركز هذا البحث على دراسة بعض المتغيرات مثل : سياسية القبول لمؤسسات الإيداع، واحتياجاتها - أساليب معالجة العجز في الجهاز الوظيفي والوظائف التخصصية بتلك المؤسسات - نظام إدارة العملية التربوية - مصادر التمويل - الإمكانات المادية لتلك المؤسسات .

وقد حاول البحث أن يعقد مقارنة بين كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية من خلال تلك المتغيرات السابقة ولم يتناول البحث الدور التعليمي بصفة رئيسية كما ورد بالعنوان، وإنما تم معالجته من خلال المقارنة بين نظم الإدارة التعليمية والتربوية في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، كما أن البحث لم يتناول بشكل مباشر طبيعة البرامج التعليمية وخصائصها والمقارنة بينها في كل من البلدين موضوع المقارنة .

بينما يتجه البحث الحالي لمحاولة تحليل طبيعة البرامج التعليمية وخصائصها بالمؤسسات الإيداعية في البلاد العربية .

وقام بوربك « Burbec » ببحث بعنوان « إجراءات تربية الأحداث الجانحين في إقليم كانتون السويسري» في عام ١٩٨١م[٢].

---

(١) محمد علي محمد شمس : دراسة مقارنة للدور التعليمي والمهني لمؤسسات الأحداث الجانحين في مصر والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

(2)Burbec, E. Juvenile: Procedures in the Swiss- Cantor of Vaud, Journal of Adolescence, Vol. 4(2), 1981 pp.149-155.

وقد هدف البحث إلى التعرف على طبيعة الإجراءات الإدارية والفنية التي تستخدم مع الأحداث الجانحين في سويسرا حتى لا يرتدوا إلى طريق الانحراف، وحتى يمكن إعادتهم مرة أخرى إلى الطريق السليم، ومشاركتهم في المجتمع مشاركة فعالة، وإحساسهم بأنهم أفراد منتجون مرغوب فيهم قادرون على التفاعل مع المجتمع.

وقد أوصى البحث بضرورة أن تقوم محكمة الأحداث في إقليم كانتون السويسري بتسليم الأحداث لهيئة تعمل على تقوية اتجاه الحدث نحو التعليم، وإكسابه المهارات المهنية المهمة والضرورية لمستقبله الوظيفي.

غير أن البحث لم يتناول طبيعة وخصائص البرامج التعليمية التي يجب أن تقوم بها الهيئات المتخصصة لتقوية اتجاه الحدث نحو التعليم وإكسابه المهارات المهنية، وهو الموضوع الرئيسي الذي يتوخاه البحث الحالي.

وقام أحمد البهي السيد ببحث بعنوان « استخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين» عام ١٩٩١م حيث أشار إلى أهمية استخدام برامج تعليمية في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين وركز على ثلاثة برامج (لعب الدور - المناقشات وأسلوب حل المشكلة والقصص الدينية - النشاط الفني والنشاط الرياضي) ومن خلال ممارسة البرنامج توصلت نتائج الدراسة إلى تعديل السلوكيات غير التوافقية المتمثلة في (ضعف الاستقرار الانفعالي - النزعة للعدوان - سوء التوافق الاجتماعي - ضعف الشعور بالمسؤولية - الشعور بالنبذ والإحساس بالنقص - الشعور بالاغتراب - ضعف القدرة على ضبط الذات - ارتفاع مستوى القلق)[١].

(١) أحمد البهي السيد: استخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة، ١٩٩١.

وقام مهاب جمال الدين ببحث بعنوان « جناح الأحداث الكامن خصائصه والعوامل التي تحوله إلى جناح ظاهر» عام ١٩٩١م، استهدفت هذه الدراسة التعرف على أهم المشكلات السلوكية لدى بعض الجانحين وشبه الجانحين والجانحات الموجودين بمؤسسات القاهرة، وكانت أهم النتائج للذين لديهم استعداد للجنوح وارتكاب الجرائم خصائصهم السلوكية مرتبين تنازلياً حسب تكرارها كالتالي : (الفشل الدراسي، عدم تقبل الذات، اللا اجتماعية، الكذب، القلق، العدوان، السرعة، عدم الالتزام الانفعالي)[١].

وقد قام علي سمير ببحث بعنوان « مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية» عام ١٩٩٦م[٢]، توصل إلى العديد من النتائج منها عدم وضوح الهدف من التدريب في أذهان القائمين على عملية التدريب المهني في المؤسسات الإصلاحية وأن التدريب المهني يحقق أهدافه في بعض الحالات وأن هناك معوقات كثيرة تعوق دون تحقيق التدريب لأهدافه منها على سبيل المثال قلة الإمكانات البشرية والمادية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود برامج تدريب محددة في الورش وأن ما يقدم عبارة عن اجتهادات شخصية، كما أكدت الدراسة إلى حاجة المؤسسة إلى زيادة عدد المدرسين وأيضاً عدم كفاية الموارد المالية لتنفيذ البرامج المهنية.

---

(١) مهاب محمد جمال الدين : جناح الأحداث الكامن خصائصه والعوامل التي تحوله إلى جناح ظاهر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٩١.

(٢) علي سمير إبراهيم : مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٦.

وقد قام يونس العجيلي ببحث بعنوان « الواقع الاجتماعي للأحداث المنحرفين في دور التربية وتوجيه الأحداث بالجماهيرية الليبية» عام ١٩٩٩م[١]، يبين فيه أن صفات وخصائص الأحداث المنحرفين تتمثل في (الشعور بالإحباط، مشاعر القلق، الإحساس بالضيق، الانشغال بأمور الدنيا دون التفكير في الآخرة وعقابها، عدم القدرة على مواجهة المشكلات).

٤ .٣ أهمية التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

تعتبر مشكلة انحراف الأحداث ظاهرة اجتماعية تطورت مع الزمن وأصابت جميع المجتمعات سواء المتقدمة أو النامية أو المتخلفة، واختلفت نظرة التاريخ الاجتماعي إلى هذه الظاهرة، فقديماً اعتبر الحدث المنحرف مجرماً أثيماً يستحق العقاب والردع لذا كانت معاملة الحدث فيها كثير من صنوف الإيذاء والقسوة اعتقاداً بأن المجرم ينجب المجرم، وأن لا سبيل إلى إصلاحه إلا بالبتر حتى لا يصاب المجتمع بخلل اجتماعي.

وفي ضوء الدراسات والخبرات الاجتماعية والنفسية في مجتمعنا الحديث تأكد مفهوم الرعاية الاجتماعية، وأدركت المجتمعات أهمية رعاية الأحداث والمنحرفين منهم باعتبار أن المنحرف إنسان يتميز بما يتميز به كل إنسان عادي، لولا ظروف اجتماعية أدت به إلى الانحراف وسوء التكيف[٢].

---

(١) يونس سالم العجيلي: الواقع الاجتماعي للأحداث المنحرفين دراسة وصفية تحليلية للتطبيق على دور وتوجيه الأحداث بالجماهيرية الليبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٩.

(٢) محمد طلعت عيسى وآخرون: الرعاية الاجتماعية للأحداث المنحرفين، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة دون تاريخ، ص٣.

وقد توصل المشتغلون بالأحداث المنحرفين إلى أن عزلهم في مؤسسة اجتماعية تعمل على تزويدهم بالرعاية والحماية والتعليم والمهارات المهنية يعد علاجاً ناجحاً يساعدهم على القيام بأدوار اجتماعية بناءة ومنتجة في المجتمع[١].

فالتحول من نظرية العقاب إلى نظرية الإصلاح إلى الرعاية الاجتماعية للأحداث المنحرفين، لم يكن وليد الصدفة أو نتيجة لتفكير فرد أو عدد من المفكرين بل كان نتيجة حتمية للتطورات العلمية في الميادين المختلفة للعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية على حد سواء[٢].

وقد أسهمت تلك العلوم في التطور الذي لحق بمؤسسات الرعاية الاجتماعية للأحداث فلم يعد الهدف من إيداع الحدث في المؤسسة عزله لإبعاد شروره عن المجتمع فقط، وإنما أصبح الهدف من المؤسسة هو تقديم برامج وخدمات وقائية وعلاجية في معالجة أبنائها وإعادتهم ثانية للمجتمع مزودين بصفات تؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين فيه، وتهدف البرامج التي تقدمها المؤسسة إلى بناء شخصية الحدث بطريقة يقبلها المجتمع حتى تؤمن له مستقبله حتى يعود الصغير ثانية للمجتمع مزودا بمهنة يقتات منها وقادراً على التعامل مع الآخرين[٣].

---

(١) مصطفى العوجي: الحدث المنحرف أو المهدد بخطر الانحراف في التشريعات العربية ـ الطبعة الأولى، بيروت، مؤسسة نوفل، ١٩٨٦، ص٢٩٨.
(٢) عبد الجبار عريم: الطرق العملية الحديثة في إصلاح وتأهيل المجرمين والجانحين «بحث في نظرية الإصلاح المعاصرة»، بغداد، مطبعة المعارف، ١٩٧٥، ص١.
(٣) علي سمير علي إبراهيم: مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مرجع سابق، ص٨٥.

ويهدف التعلم المهني في تدريب الذين ليست لهم مهنة على ممارسة إحدى المهن التي تتفق وميولهم واستعدادهم، وللتعليم المهني أهمية كبيرة في مجال الإصلاح العقابي إذ إنه يهدف إلى إمداد المحكوم عليهم بالأداة العملية التي تمكنهم من الحصول على معاشهم بالمجتمع الخارجي عن طريق شريف وخلق الثقة في نفوسهم بالمهنة الشريفة ويولد لديهم الشعور بالمسؤولية وتدربهم على الدقة في العمل ويدفعهم إلى التعاون مع الآخرين واحترام تعليمات المعلم وإرشاداته، لذا ينبغي أن تكون مناهج التعليم المهني بالمؤسسات الإصلاحية متناسقة ومترابطة ومتكاملة مع مثيلاتها بالمجتمع المحلي، والتعليم المهني القائم بالمؤسسات الإصلاحية الحديثة متشعب النواحي متعدد الأنواع فمنه ما هو متعلق بالصناعات المختلفة كصناعة الموبيليا والأقمشة والملابس الجاهزة، وأشغال الإبرة والسجاد ومنه ما هو متعلق بالزراعة وتربية الحيوان والدواجن ومنه ما هو متعلق بأعمال الصيانة والترميم ومنه ما هو متعلق بالأعمال التجارية والكتابية . . . إلخ ويشمل التعليم المهني تعليماً نظرياً بفصول الدراسة وتطبيقاً عملياً بورش المؤسسة[1].

٤ . ٤ مقومات التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

يقوم التعليم المهني في أي مؤسسة على ثلاث مقومات أساسية هي: المعلم والمتعلم والنظام التعليمي، وتتكامل هذه المقومات وتنسجم فيما بينها حتى تتم العملية لتعليمه بنجاح، ويكتسب كل ركن من الأركان الثلاثة أهمية خاصة به تتمثل فيما يلي:

---

(١) محمد نجيب توفيق: الخدمة الاجتماعية في محيط نزلاء السجون والأحداث، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

٤ . ٤ . ١ المعلم:

ويمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية بصفة عامة ويجب أن يتوافر فيه شرطان مهمان خاصة فيما يتعلق بالتعليم المهني وهما القدرة التعليمية والتدريبية أي القدرة على توصيل المعلومة، والشرط الآخر يتمثل في كفاءته التخصصية أي يجب أن يكون على دراية تامة وكفاءة عالية في المادة العلمية اللازمة لعمله المهني سواء كانت نظرية أو تطبيقات عملية، كما تقع عليه مسؤولية حسن استقبال المتعلمين الجدد لما لذلك من أهمية خاصة في نجاح العملية التعليمية.

٤ . ٤ . ٢ المتعلم

وهو الركن الثاني من أركان العملية التعليمية وتوجد العديد من الاختلافات والفروق بين الأفراد المتعلمين ويمكن تصنيف الفروق الفردية بين المتعلمين إلى [(١)] :

١ ـ فروق واختلافات جسمية : مثل الطول والقدرات العضلية . . . إلخ.

٢ ـ فروق في القدرات العقلية : وتتضمن فروقاً في الذكاء وهى القدرة العقلية العامة وفروقاً في القدرات الخاصة .

٣ ـ الفروق المزاجية : مثل القدرة على التحمل والانفعالات وشدتها ويظهر آثار مزاج الفرد في حالته النفسية الغالبة ونظرته للحياة، وعلاقته بالآخرين والمثابرة على العمل وهى أمور يختلف فيها الفرد عن غيره.

---

(١) صلاح العرب عبد الجواد: اتجاهات في التربية الصناعية ، القاهرة ، دار المعارف، ١٩٦٢ ، ص ص٩٥ ، ١٠٧ .

ويجب على نظام التدريب المتبع تحديد حد أدنى من كل صفة من هذه الصفات يجب أن تتوافر في المتعلم المتدرب حتى تضمن قدرته على تقبل البرنامج التدريبي الموجه إليه، وحتى تضمن توافقه مع المهنة، ويمكن ملاحظة توافقه المهني بعد ذلك من خلال الرضا عن البرنامج التدريبي والرضا عن الجوانب المختلفة له ويمكن تعريف التوافق المهني للمتدرب بأنه العملية الدينامية للنمو التي يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية والمادية والاجتماعية والمحافظة على هذا التلاؤم [1].

ويمكن من خلال ذلك تعريف سوء التوافق النفسي بأنه عجز الفرد عن التكيف السليم لظروف عمله المادية أو لظروفه الاجتماعية أولهما جميعاً بما يجعله غير راض عنها وغير مرضي عنها وتتمثل بعض مظاهر سوء التوافق المهني فيما يلي [2]:

- قلة الإنتاج من ناحيتي الكم والكيف.
- كثرة التغيب والتمارض بعذر وبدون عذر.
- اللامبالاة والتكاسل.
- الإسراف في الشكوى أو التمرد أو المشاغبة.
- كثرة الاحتكاك بالزملاء والمدربين.
- عدم إطاعة تعليمات المعلم أو المدرب.
- تحريض الزملاء على الشكوى من اللوائح ونظام العمل والتمرد والتذمر.

---

(١) عباس محمود عوض: دراسات في علم النفس الصناعي والمهني، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥، ص٣.
(٢) المرجع السابق، ص٦.

٤ . ٣ النظام التعليمي والتدريبي

تختلف طريقة إعداد المتدربين تبعاً لاختلاف ظروف المؤسسات واختلاف نوعية المتدربين بها وتأخذ صوراً مختلفة لإعداد المتدربين ومنها البرامج التثقيفية والتدريبية التي تقوم في المؤسسات الإصلاحية.

٤ . ٥ البرامج التثقيفية والتدريبية في المؤسسات الإصلاحية

تحدد البرامج في كل مؤسسة وحسب الإطار العام لأهدافها العامة والخاصة، فهي بالنسبة لدور الملاحظة ومراكز الاستقبال تتباين عن البرامج التي تخصص لمؤسسات دور الإيداع، فهي في الأول أداة للكشف عن شخصيات الأحداث وسلوكهم والوقوف على اتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم المختلفة، وهي في دور الإيداع أداة علاجية لتهيئة الحدث للمجتمع الخارجي وبيئته الطبيعية[١].

ويختلف البرنامج من مؤسسة إلى أخرى حيث تعد كل مؤسسة برنامجاً يومياً يبدأ بالاستيقاظ صباحاً وينتهي بالنوم مساءً ويوزع الوقت بين المدرسة والورشة والنشاط الاجتماعي والتربوي و الرياضي، وتتخلله فترات لتناول الوجبات الغذائية، كما يوضع لكل أسرة برنامجاً لنشاطها ويأخذ التعليم والتدريب نصيباً مهماً من البرنامج لما له من أهمية في حياة الحدث، ويجب على المؤسسة عند وضع برنامج الرعاية بها الاهتمام بالتربية الدينية وتشجيع الأبناء على تأدية الفرائض، كذلك يراعى الاهتمام بالتربية الوطنية والتوعية القومية[٢].

---

(١) سيد عويس وآخرون: نتائج المسح التقييمي للخدمات التي تقدمها مؤسسات الأحداث، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلة الجنائية، مجلد ١١ ع٢ يوليو ١٩٦٨، ص ص ٢١١، ٢١٤.

(٢) ج.م.ع وزارة الشئون الاجتماعية، قرار رقم ٣٧ لسنة ١٩٨٢، بشأن تنظيم العمل في مؤسسات الأحداث مواد رقم (١٠)، (١٢).

٤ .٦ واقع التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

ترتكز الرعاية الاجتماعية للأحداث على دعامتين أساسيتين هما :

١ ـ عملية إعادة التربية .

٢ـ التعليم .

وتعد عملية التربية من وجهة النظر الاجتماعية عملية نقل للثقافة من جيل إلى آخر، وقد لا تأخذ شكلاً رسمياً في المؤسسات الإصلاحية، أما التعلم فهو أكثر رسمية حتى يستطيع مواجهة حاجة المجتمع ومتطلباته في التربية الأخلاقية الأساسية أو معرفة القراءة والكتابة أو التدريب المتخصص المرتبط بحاجات الاقتصاد لعمال مهرة وأخصائيين وفنيين [١] .

فالرعاية الاجتماعية للأحداث لا تقف عند حد الوقاية من جنوح الأحداث أو تكتفي باتخاذ التدابير الضرورية للعلاج [٢]، وإنما تهتم بإكسابهم المهارات والاتجاهات التي يتطلبها المجتمع الجديد، وهي بذلك تهدف إلى إعادة صياغة الفرد في المجتمع في ضوء قيم ثقافية وحضارية جديدة، ولكي تحقق ذلك لابد لها أن تحدث التعبير المطلوب والملائم عن طريق برامج منظمة ومخططه تمارس في جماعات [٣] .

---

(١) على الكاشف : علم الاجتماع في دراسة المجتمع ، القاهرة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٢ ، ص٦٦ .

(٢) سيد عويس : الخدمة الاجتماعية ودورها القيادي في مجتمعنا الاشتراكي ، القاهرة، دار المعارف ، ١٩٦٦ ، ص٢٩٣ .

(٣)ماجدة كمال محمد علام : البرنامج كأداة لتعديل سلوك الأحداث المنحرفين بالمؤسسات الإيوائية ، مرجع سابق .

وتحاول المؤسسات الإصلاحية تهيئة مستوى تعليمي مناسب وإتاحة فرص التدريب المهني سواء داخل المؤسسة أو خارجها بقصد إعداد الحدث للقيام بدوره المناسب حسب قدراته وميوله [1].

أهم الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند وضع البرامج المهنية والتدريبية في المؤسسات الإصلاحية:

توجد عدة اعتبارات يمكن مراعاتها أثناء وضع وتصميم وتنفيذ وتقويم هذه البرامج تتمثل فيما يلي [2]:

١ ـ يجب أن تراعي تلك البرامج الخصائص العامة لكل جماعة من الأحداث (أشبال ـ فتيان ـ شباب).

٢ ـ يجب أن تراعي تلك البرامج حق تقرير المصير وذلك لميل الأحداث إلى تحدي السلطة فإذا ما فرض عليهم برنامج معين قاوموه وربما أدى ذلك إلى تمرد الجماعة.

٣ ـ يميل كثير من الأحداث المنحرفين إلى الأنشطة العنيفة خصوصاً هؤلاء الذين يتمتعون بأجسام قوية.

٤ ـ أن الحدث المنحرف يعاني من ضغوط نفسية كثيرة لذلك يجب أن تساعد تلك البرامج العضو على التحرر من تلك الضغوط والتعبير عن ذاته بالأنشطة (سباق ـ جري ـ تمثيل ـ سرد قصص ـ رسم).

---

(١) سيد عويس وآخرون: نتائج المسح التقييمي للخدمات التي تقدمها مؤسسات الأحداث، مرجع سابق، ص٢٤٠.

(٢) نصيف فهمي منقريوس وآخرون: العمل مع الجماعات وتطبيقاته في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، المكتب العربي للأوفست، ١٩٩٣، ص٣١٦.

٥ـ يجب أن تراعي البرامج المقدمة لهم لقاءات وأحاديث من رجال الشرطة والقضاء واشتراكهم معهم في الاحتفالات والمهرجانات وذلك لأن الحدث المنحرف يكره السلطة ويتبنى اتجاهات سلبية تجاه رجال القانون والسلطة .

٦ـ لا يجب أن تعزل جماعات الأحداث المنحرفين عن المجتمع الخارجي ولكن توضع برامج نشاط مشتركة مع البيئة كتبادل الزيارات والمباريات والمسابقات الفنية والأدبية .

٧ـ يجب أن تشمل البرامج نواحي ثقافية كالمحاضرات والمناقشات ليدرك الأعضاء أسباب الانحراف والنتائج المترتبة على خرق القانون وكيفية علاج المشكلة .

٨ـ يجب أن يقوم أخصائي الجماعة بتكوين جماعات من أولياء أمور الأحداث المنحرفين لمناقشة مشكلة الانحراف وأسبابه ودورهم فى علاج مشاكل الأبناء وبذلك يتحقق التكامل في العلاج .

٩ـ يستحسن مشاركة فريق العمل بالمؤسسة في بعض البرامج مع الأحداث المنحرفين في الحفلات لمعرفة شكواهم وتشجيعهم على الأداء الاجتماعي السليم .

ويتمثل عادة البرنامج اليومي للأحداث في مؤسسات رعايتهم برامج معدة زمنياً وهي كالتالي [١] :

---

(١) محمد عبد القادر الدماطي : التدخل المهني لخدمة الجماعة من منظور سلوكي معرفي لتحسين الأداء الاجتماعي للأحداث المنحرفين ، دراسة مطبقة على الوحدة الشاملة لرعاية الأحداث بالمحلة الكبرى ، محافظة الغربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٢ ، ص٩٥ .

١ - برامج تعليمية (مدرسية) أو تعليمية بديلة (برامج محو الأمية).
٢ - برامج التدريب المهني.
٣ - برامج ما بعد المدرسة من تدريس مصغر وتدريس ألوان أخرى من المعرفة.
٤ - برامج بناء المهارات الاجتماعية.
٥ - برامج الترويح عن النفس.
٦ - برامج المغامرة وتسمى بألعاب العنف لملاحظة السلوك وتقديره.

وتتعدد البرامج والأنشطة في مؤسسات رعاية الأحداث وفقاً لنوعية المؤسسات والفئات المودعين فيها.

٤ .٧ البرامج المهنية في المؤسسات الإصلاحية

تقوم البرامج المهنية على أساس مساعدة الفرد على النمو وفق قدراته وظروف الحياة في مجتمعه وبيئته بحيث يكون أقدر على الاستفادة من هذه القدرات والاستعدادات فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير، وبما يسمح بتقديم الرعاية المتكاملة للفرد بتنمية قدراته واستعداداته، وإكسابه قدراً من الخبرات التي تمكنه من العيش في أمان مع نفسه ومجتمعه، والتي تؤدي إلى إشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية المختلفة، وذلك بتدريبه على بعض المناشط التي تمكنه من الاستغلال الجيد للآلات والتجهيزات والمعدات [1].

---

(١) محمد حسين عبد الحليم: مشروع تطوير المؤسسة العقابية بالمرج من خلال دعم الورش التدريبية والإنتاجية، ج. م. ع، وزارة الشؤون الاجتماعية، الإدارة العامة للدفاع الاجتماعي، غير منشور، ١٩٩٣، ص ١١.

ولما كان التدريب المهني للحدث هو الوسيلة التي يخدم بها مجتمعه في صورة أفضل، كما أنه من إجراءات تدعيم مبدأ تكافؤ الفرص، فإنه مهم أيضاً للأفراد الحاصلين على درجة محدودة من التعليم العام، وبه يمكنهم إتمام برامج التدريب اللازمة لهم التي تزودهم بالمهارات التي لم يعرفوها من قبل، فضلاً عن أنه يوفر للفرد الكثير من الأمن في عمله وحياته[1].

ويجب على المؤسسة أن تقوم بوظيفتين على جانب كبير من الخطورة هما وظيفة الأسرة ووظيفة المدرسة، فوظيفة الأسرة هى تأدية واجبات حيوية لصغارها حيث تعطي مأوى مريحاً، وغذاء سليماً دون أن يعرضهم هذا العطاء للخطر، أو يجلب لهم أي قلق، وهي التي تربي أطفالها كي يستطيعوا مواجهة قوانين السلوك العامة بالمجتمع في المستقبل [2].

أما وظيفة المدرسة فهي إعطاؤهم قدراً من التعليم أو التدريب المهني على مهنة من المهن بحيث يستطيعون التكيف مع المجتمع الخارجي عند عودتهم إليه.

وعملية التدريب المهني للأحداث يجب أن تتم في جو يتسم بالهدوء والطمأنينة حتى يستطيع الحدث أن يتقبلها، ويذكر «سيد عثمان» أن الطفولة التي يجد فيها الطفل إشباعاً ورعاية لشؤونه سوف تعطي الطفل إحساساً

---

(١) علي سمير إبراهيم: مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مرجع سابق ص ص ١٣٧ ، ١٣٨ .

(٢) سيد عويس: الأسرة المتصدعة وصلتها بجناح الأحداث أعمال الحلقة الأولى لمكافحة الجريمة في مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، الفترة من ٢ ـ ٥ يناير ١٩٦١ ، ص١٦٨ .

بالطمأنينة المريحة في العالم الذي يحيط به بحيث يراه مكاناً آمنا يعيش فيه، وليس مكاناً بارداً لا يهتم به، أو مكاناً معتدياً لابد أن يحمي نفسه منه [1]، وهذه هي اللبنة الأولى في عملية التدريب المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، حيث يجب أولاً أن ينتزع من داخل الحدث أن المؤسسة ما هي إلا مكان يودع فيه ليعاقب، وبعد نزع هذه الفكرة من داخله ويوضع بدلاً منها الغرض من عملية التدريب المهني، وهي إعطاؤه حرفة يستطيع التكسب منها عند خروجه إلى المجتمع حتى يستطيع أن يشق طريقة فيه كأي فرد سوي.

والتدريب المهني أخطر من أن يترك للظروف أو لقدامى العمال من ذوي الخبرة بل يجب أن يقوم به أخصائيون في التدريب يكونوا على علم بأصوله وأنواعه وطرقه وأهدافه، وعلى علم بالأسس السيكولوجية للعملية التعليمية[2].

٤ . ٨ نظام التدريب

لم يتضح من خلال السجلات مسمى محدد لنظام التدريب الذي تسير عليه مؤسسات الأحداث، ولكن يمكن القول إنه نظام خاص بالمؤسسات يتمشى مع طبيعتها، وعند الحديث عن نظام التدريب لابد من ذكر المحاور الأساسية التي يقوم عليها وهي:

---

(١) سيد عثمان: علم النفس الاجتماعي التربوي، الجزء الأول، التطبيع الاجتماعي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠، ص٣٥.

(٢) أحمد عزت راجح: علم النفس الصناعي، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة، ١٩٦١، ص ٧٥.

برنامج التدريب: ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد عمال نصف مهرة ولا يتطلب تدريبهم مدة طويلة، ويقوم تدريبهم على دراسات نظرية في التكنولوجيا الخاصة بالمهنة، مع تدريب داخل الورش لفترات تختلف باختلاف المهنة، ولا يقبل بمهن الخراطة، والبرادة، وميكانيكا السيارات، وكهرباء السيارات، واللحام بالأكسجين والكهرباء، إلا الأحداث الذين يجيدون القراءة والكتابة ويعرفون مبادئ الحساب والهندسة لما يتطلبه البرنامج في كل منها لهذه الشروط، ومازال نظام الصبينة الصناعية سائداً في المهن الأخرى كالأحذية والجلود والنسيج والترزية والنجارة . . . إلخ[1].

وكل ورشة في مؤسسة من مؤسسات الأحداث لها برنامجها الخاص الذي يوضع بمعرفة رئيس الورش بالاستعانة ببرنامج التدريب المتبع في مراكز التدريب المهني التابعة لمصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني، ولا يوجد برنامج موحد تسير عليه جميع المؤسسات.

خطة التدريب: ويقوم رؤساء الورش في مؤسسات الأحداث بوضع خطط التدريب للورش الموجودة في مؤسساتهم، ويتم ذلك في معظم الأحيان بالاستعانة بخطط التدريب الموجودة في مراكز التدريب المهني الخاضعة لوزارة الصناعة «مصلحة الكفاية الإنتاجية».

قواعد التدريب: يقوم برنامج التدريب على القواعد التالية[2]:

---

(١) محمد الشافعي عبد العزيز: دليل رعاية وعلاج الأحداث الجيزة، مكتبة مؤسسة، دور التربية بالجيزة، ١٩٧٧، ص١٩٢.

(٢) محمد علي شمس الدين: فن خدمة الجماعة، القاهرة، مطبعة لجنة البيان، ١٩٦٣، ص١٩٩.

أ ـ متابعة برنامج التدريب، ومدى توافقه الاجتماعي الثقافي مع التطور الذي لحق بالمجتمع.

ب ـ توزيع الأحداث على الورش التدريبية وفقاً لقدراتهم، ومهاراتهم، وميولهم.

ج ـ مراعاة الخبرة المهنية السابقة التي مر بها الحدث عند توزيعه على المهن المختلفة في المؤسسة.

د ـ أن يتم التدريب على مرحلتين:

المرحلة الأولى: يتم فيها التعرف على العدد والآلات والأجهزة المستخدمة في المهنة بالإضافة إلى اكتساب بعض المهارات الأساسية للمهنة.

المرحلة الثانية: الالتحاق بالورش الإنتاجية وذلك لاكتساب مهارات العمل بواسطة التدريب عن طريق الإنتاج، وذلك لمن أتموا المرحلة الأولى من التدريب، وتصرف للأبناء في هذه المرحلة أجور رمزية.

وبناءً على ذلك تنقسم الورش في المؤسسات إلى [1]:

١ ـ ورش تدريبية: تسير وفق منهج موضوع يدرس في زمن معين، يمضي بها الحدث فترة تدريب المفروض أن تنتهي بانتهاء العام التدريبي، ولكن في معظم المهن يبقى الأبناء في نفس الورشة للعام التدريبي التالي، لعدم توافر الورش الإنتاجية.

---

(١) محمد الشافعي عبد العزيز: دليل رعاية وعلاج الأحداث، مرجع سابق، ص١٩٣.

٢ـ ورش إنتاجية : المفروض أن يلحق بها الأحداث الذين أمضوا فترة التدريب بنجاح ، حيث يعمل بهذه الورش عمال على درجة كبيرة من المهارة للاستفادة بخبرتهم في الإنتاج والتدريب ، ولكن هذا لا يحدث حيث إن الالتحاق بها أصبح مرتبطاً بكبر سن الأبناء ، وقدرتهم على تحمل عملية الإنتاج .

٣ـ توزيع المودعين على المهن : وعملية التوزيع على المهن لابد أن يسبقها توجيه مهني للأحداث بواسطة الأخصائي النفسي ، ولكن لندرة الأخصائيين النفسيين في المؤسسات ، فإن عملية التوجيه المهني لا تحظى بالاهتمام .

ويتم توزيع المودعين عن طريق الأخصائي النفسي ، الذي يقوم بسؤال كل ابن عن المهنة التي كان يمارسها قبل دخوله المؤسسة أو المهنة التي يود التدريب عليها ، ثم يختار الأخصائي النفسي أنسب الأبناء لمهنة معينة من وجهة نظره بحيث يستطيع الحدث أن يستفيد من التدريب أو مقداراً معيناً من الإنتاج مع بذل أقل قدر ممكن من الطاقة [1] .

٤ .٩ دور الأخصائي الاجتماعي في عملية التدريب

من أدوار الأخصائي الاجتماعي في المؤسسة متابعة الأبناء أثناء تطبيقاتهم اليومية «وذلك أثناء تواجدهم بالورشة» فيعمل الأخصائي الاجتماعي على تهيئة جو اجتماعي مناسب للتعليم والتدريب ، ويعمل

---

(١) فرج عبد القادر طه : قراءات في علم النفس الصناعي والتنظيمي ، ط٣ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢ ، ص٧٦ .

على متابعة الأبناء في الورش باستمرار، ويقوم بحل مشكلاتهم التي قد تطرأ أثناء تواجدهم بالورش [1].

٤ . ١٠ تشغيل المودعين بعد التخرج

إن تشغيل شباب المؤسسات في مختلف المهن هو عملية تلتقي عندها أهداف المؤسسة الأساسية بإعداد شباب قادر على الكسب الشريف معتمداً على نفسه قادراً على التكيف مع المجتمع الخارجي، لذلك تعنى المؤسسات بتشغيل شبابها الذين أتموا مرحلة التدريب في المصانع والورش الخارجية بالمجتمع.

لذلك فقد نص قرار وزيرة الشؤون الاجتماعية في جمهورية مصر العربية رقم (١١٤) لسنة ١٩٧٦م في المادة رقم (١٧) منه على أن « تعمل المؤسسة على تشغيل الأبناء بالورش الخارجية والمصانع والشركات بعد تدريبهم وإعدادهم مهنياً وتعليمياً، على أن يكون ذلك تحت إشراف الإخصائيين الاجتماعيين، وتعد سجلات تبين مدى تقدمهم في عملهم وتقدم عنهم تقارير دورية تحفظ بالملف الخاص لكل منهم ».

ومن المفروض أن تخصص كل مؤسسة أخصائياً اجتماعياً للتشغيل يقوم بتيسير فرص العمل للأبناء بالمصانع والورش الخارجية، ويقع عليه العبء الأكبر في البحث عن عمل مناسب للأبناء بالإضافة إلى تتبع تقدمهم من حين لآخر والمساعدة في حل ما يصادفهم من صعوبات في العمل حتى

---

(١) علي سمير إبراهيم: مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مرجع سابق، ص١٤٢.

تستقر أمورهم، ولكن لقلة عدد الإخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات لا يوجد أخصائي اجتماعي في أية مؤسسة يختص بالتشغيل [١].

التمويـل:

يتم تمويل التدريب المهني في كل مؤسسة عن طريق تخصيص جزء من ميزانية المؤسسة للصرف على التدريب المهني وشراء ما يلزم من عدد وآلات وخامات.

نموذج مقترح لتخطيط وتنفيذ برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

٤ . ١١ أهم المصادر المساعدة في تخطيط برامج تعليميـة للمتدربين

يتم تحديد الاحتياجات المهنية للمتدربين من خلال تحليل الموقف الذي يتم فيه عملية التدريب، وذلك من أجل تصميم برنامج يلبي الاحتياجات الحقيقية للدارس وللمؤسسة وللمجتمع ومن أهم المصادر التي تساعد المخطط في تحديد هذه الاحتياجات تحليل الموقف التدريبي كما يلي [٢]:

- جمع بيانات حول نوعية المتدربين وثقافتهم وخبراتهم والدورات التدريبية التي حضروها من قبل.

---

(١) محمد كامل البطريق، محمد نجيب توفيق: مجالات الرعاية الاجتماعية وتنظيماتها، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٩، ص١٢٨.

(٢) عماد الدين حسن إبراهيم: الثقافة العمالية، مفهومها أساليبها، تخطيط وتقويم برامجها، القاهرة، مطابع الطوبجي التجارية، ١٩٨٦، ص ص ١٢٧، ١٢٨.

- الدور المهني الذي ينتظر أن يقوموا به والمهارات والمعارف المطلوب تزويدهم بها للقيام بهذا الدور.
- سياسة وأهداف التعليم المهني من عملية التدريب.
- البرامج التدريبية الموجودة بالفعل.
- عدد المدربين الموجودين بالفعل.
- الظروف التي يمر بها المجتمع الذي ينتمي إليه التعليم المهني.
- معرفة المشكلات التي تعترض التعليم المهني وضرورة مواجهتها وحلها من خلال عملية وصياغة هذه المشكلات بطريقة محددة ومعرفة أسبابها.
- معرفة رأي الخبراء في المشكلات التي يواجهها التعليم المهني. كذلك رأيهم في المهارات والمعارف المراد إكسابها للمتدربين
- الاتصال بالإدارات والأجهزة والقيادات التنفيذية للتعرف على المشكلات حيث إن لديهم الإمكانات لمعرفة وصف الوظائف والدور المطلوب من كل فرد وهل هناك انخفاض في مستوى الأداء أم لا ؟، وهذا يساعد على تحديد نوعية التدريب أو التعليم المطلوب لمواجهة المشكلات.

وبعد تحديد الاحتياجات المهنية يبدأ في صياغة البرنامج التدريبي من حيث :

- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج.
- تحديد الأساليب التدريبية والوسائل التعليمية المساعدة.
- تحديد الإمكانات والخدمات المساعدة لتنفيذ البرنامج.
- تقويم البرنامج.
- متابعة البرنامج.

٤ .١٢ خطوات إعداد برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

تتعدد الخطوات والإجراءات اللازمة لإعداد برامج التعليم المهني التي يمكن حصرها فيما يلي:

٤ .١٢ . ١ تخطيط البرامج

يقصد بالتخطيط بصفة عامة تلك العملية المقصودة المبنية على أساس من الدراسة العملية والتفكير والتدبير التي تهدف إلى الوصول إلى تحقيق أهداف معينة سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانات الحاضر[١].

ولابد أن يتناول التخطيط الربط بين الأهداف والإمكانات والوسائل ثم التفكير في طرق التنظيم والتنسيق وأساليب التنفيذ والمتابعة[٢]. والتخطيط لبرامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية لا يتم بمعزل عن التخطيط القومي الشامل ويقصد به تلك العملية التي تهدف إلى رسم سياسة سليمة للمستقبل تنظم النشاط المهني بالمؤسسة الإصلاحية وذلك بتحديد أهداف معينة للعمل على تحقيقها وتحديد الوسائل للوصول إلى هذه الأهداف مع الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة خلال فترة زمنية معينة ومحددة[٣].

---

(١) محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٥، ص١١.

(٢) محمد علي حافظ: التخطيط للتربية والتعليم، القاهرة- المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٥، ص ص ١٣، ١٤.

(٣) عماد الدين حسين إبراهيم: الثقافة العمالية في مفهومها أساليبها، تخطيط وتقويم برامجها، مرجع سابق، ص١١١.

ومعنى ذلك أن التخطيط الجيد لبرامج التعليم المهني لابد أن يبدأ بتحديد الاحتياجات المهنية للمتدربين كخطوة أولى نحو تحديد التغيرات المطلوب إحداثها في الجوانب المعرفية والمهارية وذلك عن طريق الاستبيانات التي يتم إعدادها لهذا الغرض أو بطاقات الملاحظة أو المقابلات الشخصية .

٤ . ١٢ . ٢ تحديد الاحتياجات المهنية للمتدربين

من الخصائص المميزة لبرامج التعليم المهني أنها تأتي متصلة بالاحتياجات المهنية للمتدربين ، ومتكاملة مع المتطلبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي يعيشون فيه ، ولذا فإن التحديد الدقيق لهذه الاحتياجات وتلك المتطلبات يشكلان مرحلة أساسية ومهمة في مراحل تخطيط برامجها . والبرنامج الناجح هو الذي يتعرف على هذه الاحتياجات ويكيف محتواه تبعاً لها ويجب أن تكون برامج التعليم المهني أكثر ارتباطاً بظروف المتدربين ولظروف المجتمع الذي يعيشون فيه وفي المجتمع الإنساني بصفة عامة .

ولذا فإن الخطوة الأولى التي ينبغي القيام بها لإعداد برامج التعليم المهني تتمثل في تحديد الغايات المقصودة منها تحديداً دقيقاً في ضوء الخصائص والقيم الثقافية والتربوية السائدة وتنميتها لدى المتدربين وتجنب معارضة أي منها .

ومن الطرق التي يمكن استخدامها في هذا المجال إجراء الدراسة المسحية التي تعتمد على الملاحظة المباشرة واستطلاع آراء المتدربين والمتخصصين في مجال الاجتماع والخدمة الاجتماعية وتعليم الكبار وأساتذة التربية .

٤ . ١٢ . ٣ تحديد أهداف برامج التعليم المهني

يعتبر تحديد الهدف من التعليم المهني ووضوحه ومدى الاتفاق عليه من جانب تخطيط برامجه والقائمين على تنفيذها ذات أهمية كبيرة، فالهدف يساعد على تحريك الجهود وتنشيطها ويمكنها من الإنجاز السليم، كما أن وضوحه والاتفاق عليه يقوي رغبة الأفراد في تحقيقه ويضمن تنسيق جهودهم وتكاملها وييسر الاتصال وتبادل المعلومات بينهم، والهدف هو الذي يرشدنا إلى الطرق المناسبة لبلوغه ويعتبر مقياساً لنجاح العمل [١].

فالهدف هو العمل المنظم القائم على دراسة الظروف المحيطة وعلى بصيرة بالاحتمالات المختلفة أثناء التحرك نحو توقعات أو تطلعات معينة، فهو لا ينفصل عن الخبرة الماضية للفرد والجماعة وعن الواقع الحي لأنه ينبع من مشكلات الحياة وصراعها وتفاعلاتها [٢]. ويلعب التحديد الواضح للأهداف دوراً رئيسياً في عملية تخطيط البرنامج وتنفيذه وتقويم ما يحدثه لدى الدارسين من تعلم [٣]. كما يساعد الأهداف بدقة على تحديد الجوانب التي تؤكدها أو تركز عليها البرامج التعليمية من جهة، كما يساعد واضعي البرامج التعليمية على اختيار المواد الدراسية والأنشطة والخبرات المناسبة لتحقيقها من جهة أخرى [٤].

---

(١) على محمد عبد الوهاب: الأسس النظرية لمتابعة وتقييم نشاط التدريب نظرة متكاملة، بحث مقدم للمؤتمر العربي للتدريب الإداري فبراير ١٩٧٦، تونس، ص ٢١.

(٢) محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية «الأصول الفلسفية للتربية»، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٤، ص٤.

(٣) جير ولد كمب: تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خير كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٧، ص٦٣.

(٤) ممدوح الصدفي محمد أبو النصر، محمد وجيه الصاوي: فلسفة التعليم الابتدائي، القاهرة، مطابع روزاليوسف، ١٩٨٦، ص٧٦.

والأهداف التربوية ليست عبارات مجردة بعيدة عن حياة الأفراد الخاصة والعامة، بل هي تعبير عن واقعهم ورغباتهم التي تشكل تفاعلاتهم وعلاقاتهم، والتي تفسر اتجاهات مؤسساتهم ومنظماتهم. فالهدف التربوي يعكس الواقع الاجتماعي للفرد والجماعة لأنه مشروط بعوامل الزمان والمكان ولا ينفصل عن الخبرات الماضية للفرد والجماعة (١).

فالوظيفة الأساسية لتحديد الأهداف غالباً ما تنحصر في تحديد الجوانب التي يجب أن تؤكدها أو تركز عليها البرامج التعليمية، والأهداف من هذا المنظور تمثل ما يمكن أن يوصف بأنه فلسفة تربوية وهي خطة نحو ترجمة حاجات المجتمع وقيمه، وحاجات الأفراد وقيمهم في برنامج تعليمي (٢)، وبرامج التعليم المهني شأنها في ذلك شأن البرامج التعليمية بصفة عامة ولذا يجب عند تحديد أهداف برامج التعليم المهني ضرورة مراعاة حاجات الفرد والمجتمع، وأن تكون انعكاساً لهذه الحاجات، بمعنى أن تكون متسقة مع متطلبات الفلسفة التربوية للمجتمع وأحداثه التاريخية وثقافته الاجتماعية وأن تكون متسقة أيضاً مع حاجات الدارسين واهتماماتهم الإدراكية والعاطفية والحركية (٣)، فمن الضروري أن تحدد أهداف برامج التعليم المهني

---

(١) مصطفى الشثناوي مصطفى: تصورات الآباء والمعلمين ومديري المدارس عن أهداف التعليم الأساسي وتنظيمه في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٤، ص٥٥.

(٢) مصطفى الشثناوي مصطفى: تقويم برامج معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ج.م.ع رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٠، ص٤٨.

(٣) عاصم السيد محمد إسماعيل: تحسين برنامج التثقيف العام بالمؤسسة الثقافية العمالية في مصر، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٨، ص٨٣.

من خلال حاجات المتدربين الاجتماعية والمهنية بالإضافة إلى التعرض للمشكلات التي تصادفهم في مجالات الحياة المختلفة، وذلك في إطار فلسفة المجتمع، ومن الضروري أيضاً أن تكون هذه الأهداف مصوغة بطريقة محددة لكي تحقق الغاية المنشودة منها.

يتضح مما سبق أن هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند تحديد أهداف برامج التعليم المهني وهي [1]:

- أن تكون متفقة مع الاتجاهات العامة والقيم السائدة في المجتمع.
- أن تكون مقبولة لدى المتدربين.
- أن تكون واضحة ومعلومة لدى جميع المستويات التنظيمية.
- أن تكون واقعية وقابلة للتحقيق وفي حدود القدرات والطاقات والإمكانات المتاحة.

وبما أن الغاية النهائية لبرامج التعليم المهني هي تغيير سلوك المتدربين فيها إلى الأفضل فإن وظيفة الأهداف المحددة لهذه البرامج هي الإشارة إلى التغيرات المرغوب فيها، والمتوقع حصولها نتيجة تعرضهم للبرنامج بالإضافة إلى أن التحديد الواضح للأهداف السلوكية الخاصة بالموضوعات المهنية التي يشملها البرنامج يكون أيضاً بمثابة معيار صالح لتحديد المحتوى واقتراح الأنشطة وأيضاً اختبار الطرق المناسبة لتنفيذه.

٤ .١٢ . ٤ محتوى البرنامج

يقصد بالمحتوى كل ما يتناوله المخطط من خبرات سواء كانت من النوع

(١) عماد الدين حسن إبراهيم: الثقافة العمالية مفهومها وأساليبها، مرجع سابق، ص١١٦.

المعرفي أو الانفعالي أو الحركي في ضوء ما تم تحديده من الأهداف وذلك لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، وعند تحديد محتوى البرامج الخاصة بتعليم الكبار يجب أن نفرق بين نوعين من الخبرات التي يحتويها المنهج نفسه، وثانيها الخبرات التي لدى المتعلمين الكبار، فخبرات المنهج هي مثيرات للمتعلمين، بينما خبرات المتعلمين هي الأنشطة والأدوات الصادرة عنهم لتفسير المواقف التي يواجهونها من خلال تفاعلهم مع ما يحتويه المنهج من الخبرات الجديدة [1].

وينبغي أن يرتبط المحتوى ارتباطاً وثيقاً بالأهداف ويتضمن المحتوى مجموعة من المعارف والمعلومات التي يجب أن يتم تزويد الدارسين بها من أجل رفع مستواهم الثقافي، بالإضافة إلى تزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على أداء مهامهم الرئيسية، كما يتضمن المحتوى مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المتدربون خلال البرنامج والتي تتمثل في التردد على المكتبة وإعداد البحوث والزيارات الميدانية، ويتحدد المحتوى والأنشطة التي يتضمنها البرنامج وفقاً للهدف العام له، ووفقاً لمدة البرنامج الزمنية ونوعية المتدربين حيث يجب أن يحقق كل جانب من جوانب المحتوى بعض الأهداف التفصيلية.

وعند إعداد محتوى برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية يجب مراعاة مجموعة من المعايير والضوابط التي يعتمد عليها حتى تحقق أهدافها التي تتمثل في [2]:

---

(١) أحمد حسين اللقاني: برامج تعليم الكبار وأسس إعدادها، مرجع سابق، القاهرة، الشركة المصرية للطباعة والنشر، جـ١، ١٩٧٦، ص ٢٣.

(٢) أحمد حسين اللقاني: المرجع السابق، ص ص ٢٠٣، ٢٠٤.

- أن تكون المعلومات والخبرات التي يشملها المحتوى منظمة بطريقة عملية بحيث يشعر المتدرب بأنها ذات صلة وثيقة بواقع حياته واهتماماته التدريبية .
- أن يتصل المحتوى بالعالم الذي يعيش فيه المتدرب .
- أن تعكس الحاجات الاجتماعية والقيم والاتجاهات التي يلتزم بها المجتمع وأن يستجيب لها .
- أن يكون مرناً وقادراً على التكيف مع إمكانات المؤسسات المختلفة .
- أن يشتمل المحتوى على مدى واسع ومتنوع من الخبرات .
- أن يتوافق المحتوى مع خبرات الكبار .
- أن يراعي المحتوى ما يوجد من فروق فردية بين الكبار .
- أن يقوم المحتوى على أساس التوازي بحيث لا ينصب معظم التركيز والاهتمام على جانب وإغفال الجوانب الأخرى .
- أن يراعى ميول ورغبات وقدرات أعضاء الجماعة المتدربة .

ويجب أيضاً أن تتصف محتويات برامج التعليم المهني بالمرونة والواقعية وأن تلبي احتياجات المتدربين المختلفة ، وأن يكون تحديد محتوى البرامج في ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة وأن يشترك القائمون على أمر المؤسسات الإصلاحية في تخطيط محتويات هذه البرامج ، وأن تركز على تعليم الجانحين من أجل العيش والعمل ، كما يجب أن تكون مرنة بحيث تسمح للمشتركين فيها بإجراء أية تغييرات يرونها ، كما يجب أيضاً أن يختلف محتوى البرامج حسب الحاجات المباشرة والملحة للمؤسسات الإصلاحية ، والموارد المتاحة ، والطاقات والواجبات والإمكانات الحالية للمتدربين ، ويجب على إداري المؤسسات الإصلاحية

أن يزنوا كل هذه العوامل عند قيامهم بتخطيط المحتوى الدراسي الفعلي للبرامج، كما يجب أن يتسم محتوى برامج التعليم المهني بتلبية متطلبات التنمية وأن يركز محتواها على تنمية القدرات والاهتمامات المتنوعة لدى الدارسين . وبصفة عامة تركز محتويات برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية على عدد من الموضوعات أهمها :

- أهداف المؤسسات الإصلاحية ودورها في المجتمع .
- حماية وسلامة أمن المجتمع .
- تنمية الإدراك الاجتماعي للجانحين .
- أهمية التعليم والتدريب المهني .
- أهداف التدريب المهني .
- اقتصاديات العمل (الأجور، الأسعار، الأرباح، الكفاية الإنتاجية) .
- العلاقات الإنسانية والاجتماعية .
- القضايا الإسلامية والعربية .

٤ .١٢ . ٥ طرق وأساليب التعليم المهني

تعد طرق وأساليب التعليم المهني من العناصر الفعالة في تسهيل استفادة الدارسين من البرامج المقدمة لهم، لذا يجب أن تحدد أساليب التعليم والتدريب المستخدمة في كل برنامج، كما يجب أن تتنوع بما يساعد - على انتظام عملية التعليم والتدريب - المتدربين منها، كما أن الالتجاء إلى أساليب متعددة في التعليم والتدريب يعتبر أفضل من استخدام أسلوب واحد وذلك لإبعاد الملل عن المتدربين[1] . وبصفة عامة يتوقف استخدام طرق وأساليب التعليم المهني على عدد من العوامل هي :

---

(١) مصطفى الشنشاوي مصطفى : تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ج . م . ع ، مرجع سابق ، ص٨٥ .

- عدد المتدربين .
- الخبرات المهنية السابقة لهم .
- كمية المعلومات المراد توصيلها ونوعها .
- المدرب نفسه ومدى خبرته وتمكنه من مادته .

ومن طرق وأساليب التعليم المهني على سبيل المثال ما يلي :

- المحاضرة الإلقائية المباشرة .
- المحاضرة النقاشية .
- الندوات .
- اللقاءات .
- المناظرات .
- المؤتمرات .
- المناقشات .
- تمثيل الأدوار .
- دراسة الحالات .
- أعمال الجماعات .
- الحلقات النقاشية .

٤ . ١٢ . ٦ الوسائل التعليمية المستخدمة في عملية التعليم المهني

تسهم الوسائل التعليمية بدور فعال ورئيسي في تحقيق العملية التدريبية ، كما تزيد من درجة الوضوح أثناء الشرح فضلاً عن أنها تثير اهتمام المتدربين بما تتسم به من تنوع بالإضافة إلى أنها تحقق عنصر الجذب والتشويق

بما تحتويه من مكونات فنية وتستخدم الوسائل التعليمية المتعددة في مجال التعليم المهني على نحو متكامل مع محتوى البرنامج وطرقه وأساليبه التعليمية ويمكن تصنيفها على النحو التالي :

- الوسائل السمعية .
- الوسائل البصرية .
- الوسائل السمعية والبصرية .

ومن الوسائل التعليمية المستخدمة في برامج التعليم المهني على سبيل المثال :

- السبورات .
- اللوحات الوبرية .
- الملصقات . Over-head projector
- أجهزة العرض فوق الرأس .
- أجهزة العرض للأفلام الثابتة . projector
- الشرائح والمجسمات .
- العدد والآلات والأجهزة التدريبية اللازمة .
- التسجيلات الصوتية .

ويجب على المدرب أن يستعين بأكثر من أسلوب لتقديم مادته العلمية .

٤ . ١٢ . ٧ الإمكانات المساعدة لتنفيذ برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

تتنوع الإمكانات والخدمات التي تساعد على تنفيذ البرامج التثقيفية المختلفة حيث تشمل ميزانيتها والأجهزة الإدارية المختصة بالإضافة إلى

هيئات التدريس من محاضرين ومدربين فضلاً عن المتدربين وأيضاً المكتبة. وتعتبر هذه الإمكانات من الدعائم الرئيسية التي يتوقف عليها نجاح هذه البرامج، وفيما يلي حصر بهذه الإمكانات.

ـ ميزانية البرنامج:

يعتبر توفير الاعتمادات المالية للبرنامج من الدعائم المهمة التي يعتمد عليها النشاط المهني بصفة عامة ويتوقف عليها نجاحه، فميزانية البرنامج يجب أن تكون متناسبة مع نوعه ومدته وأيضاً مع عدد الأفراد المراد إعدادهم وعدد أفراد الهيئة التدريسية، فضلاً عن توفير التجهيزات اللازمة من حجرات الدراسة بالإضافة إلى المقاعد والسبورات وأيضاً الوسائل التعليمية والمكتبية، كما يجب أن تكون الظروف المعيشية للأفراد مناسبة ومريحة وخاصة في البرامج الإقامية، بالإضافة أيضاً إلى تحديد الحوافز المشجعة على إقبال المتدربين لحضور البرامج المختلفة [1].

ـ توفير الجهاز الإداري المتخصص:

يتوقف نجاح برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية على توفير المديرين والمشرفين والمنظمين المؤهلين بالخبرات اللازمة لتنظيم وتخطيط وتنفيذ البرامج والعمل على حل المشكلات التي تعترض تنفيذها، فالمديرون تنحصر وظائفهم في الإشراف على العمل الإداري والتثقيفي داخل الجهة التي يتولون مسؤولية إدارتها وتوفير التسهيلات اللازمة لتنفيذ البرامج المختلفة والعمل على التغلب على المشكلات التي تعترضها بالإضافة إلى إشرافهم على المدربين والمحاضرين والمنظمين للبرنامج.

---

(١) عاصم السيد إسماعيل: تحسين برنامج التثقيف العام، مرجع سابق، ص٨٩.

ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المديرون فلابد من إعدادهم إعداداً مهنياً مناسباً حتى يتمكنوا من الاضطلاع بما هو مناط بهم.

المشرفون : فهؤلاء الذين يوكل إليهم عمليات التوجيه بالنسبة للمتدربين من منطلق سعة خبراتهم وعمقها في المجالات التنظيمية، ولذا فلابد أن يكونوا على معرفة تامة بعمل المديرين والمدربين، والمحاضرين، وأن يعرفوا أنهم موجهون وليسوا مفتشين، فعملهم إرشاد ومعاونة ودعم لعمل الفئات الأخرى.

المنظمون : هؤلاء هم الذين يغلب عليهم الطابع الإداري ويندرج تحت هذه المجموعة مسئولو التخطيط والبرامج والتنفيذ والتمويل وما إليها من مناشط تهدف إلى تسهيل العملية التعليمية بالنسبة للدارسين . ويتوقف نجاح العمل التثقيفي على كفاءة وفعالية هؤلاء المنظمين الأمر الذي تتضح معه أهمية انتقائهم وإعدادهم بما يتلاءم ومتطلبات أدوارهم [1].

ـ الهيئة التدريسية (المحاضرون والمدربون):

تتألف الهيئة التدريسية في مجال التعليم المهني من المحاضرين والمدربين.

المحاضرون : هم الأخصائيون في مجال علمي معين والذين يساهمون بخبراتهم في إثراء البرنامج وتحقيق أهدافه ويغلب عليهم الطابع الأكاديمي.

---

(١) عبد الفتاح حجاج : إعداد العاملين في تعليم الكبار وتدريبهم ، علم تعليم الكبار، القاهرة ، الشركة المصرية للطباعة والنشر ، جـ١ ، ١٩٧٦ ، ص٢٨٩.

المدربون : يقصد بهم أولئك الذين يعملون على إكساب المتدربين مهارات جديدة أو تعديل مهاراتهم إلى الأفضل سواء كانت هذه المهارات عملية أو اجتماعية، وهؤلاء يتصلون اتصالاً مباشراً بالمتدربين الكبار وهذا يتطلب منهم أن يكونوا على درجة من الفهم لحاجاتهم ودوافعهم حتى يتمكنوا من توجيههم وإرشادهم [١].

وهناك شروط أساسية لابد من توافرها في المدرب نعرضها فيما يلي [٢]:

- أن يتعرف على مدى خبرات المتدربين واهتماماتهم.
- أن يكون ملماً بمعلومات التخصص وأن يشجع المتدربين على استخدام الوسائل التي تمكنهم من إبراز المعلومات المختلفة.
- أن يختار أساليب توصيل المعلومات بصورة سليمة.
- أن يتبين مدى استفادة المتدربين من دراستهم وجدوى الأساليب المستخدمة معهم.
- أن يساعد المتدربين في تخطيط الأنشطة ويناقش كل دارس في محتوى البرنامج ومضمونها مرة أخرى قبل نهايته.

ـ المدة الزمنية للبرنامج:

تختلف المدة الزمنية من برامج التعليم المهني المختلفة ويتوقف ذلك على الهدف منها ونوعها وظروف انعقادها.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٨٧.

(٢) افميم موللر : التطبيق العملي للتعليم الحديث للكبار في مجال الثقافة العمالية، مجلة تنمية المجتمع، العدد الرابع (القاهرة: مؤسسة فريد رش ايرث ، ١٩٨٠، ص ص ٧ : ١٨.

ومن الضروري أن يوضع في الاعتبار عند تحديد مدة البرنامج اختيار الوقت المناسب لظروف كل من المتدربين وهيئة التدريس بالبرنامج بالإضافة إلى مراعاة توفير الوقت اللازم لمعالجة موضوعات البرنامج المختلفة سواء النظرية أو العملية [1].

- المتدربون:

تشكل خصائص المتدربين واهتماماتهم وحاجاتهم الفردية والاجتماعية أحد العوامل الرئيسية في إعداد برامج التعليم المهني، حيث إنها تفيد في تخطيط وتحديد الخبرات التعليمية وأساليب تعلمها [2]. ولذا لابد أن يراعى عند ترشيح المتدربين لحضور البرامج المختلفة معرفة مدى إيمانهم بأهمية برامج التعليم المهني ومدى رغبتهم واستعدادهم صحياً واجتماعياً ونفسياً لتخصيص الوقت والجهد اللازمين لحضور هذه البرامج كذلك يراعى أيضاً الارتباط الوثيق بين عمل المتدرب الحالي ومحتوى البرنامج الذي يحضره [3].

- المكتبة:

ترجع أهمية المكتبة إلى أنه يمكن الاستعانة بها في نشر الثقافة والمعرفة بين فئات المجتمع المختلفة، حيث يمكنها أن تساعد أفراد المجتمع على

---

(١) مصطفى الششتاوي مصطفى: تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة، مرجع سابق، ص ٧٨.
(٢) أحمد حسين اللقاني: برامج تعليم الكبار وأسس إعدادها، مرجع سابق، ص ١٩٤.
(٣) مصطفى الششتاوي مصطفى: تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص ٧٧.

الاتصال دوماً بمصادر الفكر والثقافة والإلمام بالنواحي المختلفة من المعارف فيما يحيط بهم من بيئات، وما جرى في تاريخهم من أحداث، وما تركه لهم أسلافهم من تراث، وما تجري عليه أمور العالم الذين يعيشون فيه: إلى غير ذلك من نواحي المعرفة التي تساعد على تقوية الحياة العقلية وحفظها[1].

- مقر التدريب:

يراعى في أماكن انعقاد برامج التعليم المهني أن تكون قريبة، وأن تكون حجرات وقاعات الدراسة بها واسعة تتناسب مع إعداد المتدربين وأن تكون مزودة بالمقاعد الكافية لهم بالإضافة إلى إضاءتها المناسبة وتهويتها الجيدة فضلاً عن نظافتها ويراعى أيضاً أن تكون قاعات وحجرات الدراسة مزودة بالتجهيزات العلمية اللازمة لعملية التعليم وأن تكون مزودة بمكبرات الصوت والسماعات وكل ما يساعد على نجاح العملية التثقيفية.

٤ . ١٢ . ٨ تقويم برامج التعليم المهني

يعد تقويم برامج التعليم المهني من أهم مكونات إعداد هذه البرامج، إذ إن التقويم لا يهدف فقط إلى التعرف على مدى اكتساب الدارس للأهداف المطلوب تحقيقها طبقاً لمحكات معينة، بل ويفيد أيضاً في تقويم فاعلية البرنامج التعليمي وتشخيص أوجه الضعف التي تشوبه لاتخاذ ما يلزم من إجراءات لعلاج أوجه القصور هذه، وكذلك للتعرف على مظاهر القوة في هذه البرامج لتدعيمها وزيادة فاعليتها[2].

---

(١) حسن رشاد: المكتبات ورسالتها، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، ١٩٧٨، ص٦.

(٢) عاصم السيد محمد إسماعيل: تحسين برنامج التثقيف العام بالمؤسسة العمالية، مرجع سابق، ص٤٣.

- مفهوم التقويم:

يقصد به تلك العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص فيها أثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص، والعملية التربوية تتضمن تحديد الأهداف، واختيار الوسائل والأنشطة لتحقيقها، ثم التنفيذ والتقويم في ضوء الأهداف المنشودة. وبذلك يصبح التقويم وثيق الصلة بالأهداف والتخطيط والتنفيذ والنتائج فهو يسعى إلى تحسين النتائج، وهذا بدوره يستدعي تغير الأهداف والوسائل والنشاط ومن ثم يتغير التخطيط والتنفيذ تبعاً لذلك [(١)].

- مراحل تقويم برامج التعليم المهني وأهدافه:

يجب أن يتم تقويم برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية على ثلاث مراحل وتختلف أهداف التقويم من مرحلة إلى أخرى كما يلي [(٢)]:

التقويم قبل التنفيذ: يحقق عدة أهداف تساعد على زيادة فاعلية التعليم والتدريب حيث يمكن من خلاله التعرف على جوانب المعرفية التي يجب أن يتزود المتدربون بها أو المهارات التي يرغبون في اكتسابها بحضورهم البرامج بالإضافة إلى خلفياتهم الثقافية ومدى قدرتهم على تطبيقها في المواقف المختلفة ويمكن من خلاله أيضاً التعرف على مدى ملاءمة

---

(١) فرنسيس عبد النور: التربية والمناهج، القاهرة، الأهرام بالفجالة الطبعة الثانية، ١٩٧٣، ص٢٥٢.

(٢) عماد الدين حسن إبراهيم: الثقافة العمالية مفهومها وأساليبها، تخطيط وتقويم برامجها، مرجع سابق ص ص ١٥٥, ١٧٥.

الموضوعات التي يتضمنها البرنامج لأهدافه، حيث إن كل برنامج تثقيفي ينبغي أن يحقق الأهداف التالية:

- إكساب معارف ومعلومات.
- إكساب اتجاهات جديدة.
- إكساب مهارات لاستخدام المعلومات والمعارف في المواقف المختلفة، واستخدام هذه المعلومات أيضاً في المواقف المشابهة.

ويتضح هنا أن التقويم قبل بدء تنفيذ البرنامج يهدف إلى التأكد من أن الموضوعات والأنشطة التي يضمنها يمكن أن تحقق الأهداف السابقة وهل هناك أوجه نقص يمكن تلافيها.

التقويم أثناء التنفيذ: ويمكن من خلاله التعرف على درجة تقدم المتدرب وتعزيز التعليم لديه والتعرف أيضاً على المشكلات التي يواجهها بالإضافة إلى أنه يساعد المعلم على إعادة بناء الخبرة بالنسبة للبرنامج وأن يساعده أيضاً في تحديد شكل التوجيه والإرشاد بالنسبة للدارسين في البرنامج.

التقويم بعد التنفيذ: ويقصد به معرفة ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه التي تم تحديدها في البداية أم لم يحققها ويسمى هنا بالتقويم النهائي، ويهدف إلى مساعدة كل من الدارس والمعلم على حد سواء في تحقيق أهداف العملية التثقيفية. ولذلك فإن عمليات التقويم يجب أن تكون مصاحبة وملازمة لهذه المراحل الثلاث.

٤ . ١٣ مجالات التقويم في برامج التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

يجب أن يشمل تقويم برامج التعليم المهني عدة مجالات هي :

٤ .١٣ . ١ من حيث الأهداف[١]

إن عملية التقويم تبدأ أساساً بمعرفة أهداف البرنامج ولما كان الغرض منه هو معرفة إلى أي مدى تتحقق هذه الأهداف، فمن الضروري أن تتوفر إجراءات تقويمية تكشف عن كل نوع من أنواع السلوك الذي يتضمنه أو يستلزمه كل هدف من الأهداف التربوية المهمة، فتقويم الأهداف العامة والخاصة بكل برنامج يرتكز أساساً على مدى إسهام المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها الأفراد خلال البرنامج في تغيير أنماط سلوكهم وقدراتهم على القيام بالأعمال التي ستناط بهم بعد انتهاء فترة البرنامج.

ويرتبط بتقويم أهداف أي برنامج ضرورة اختبار مدى توافر الإمكانات البشرية والمادية والتنظيم اللازم لضمان تنفيذ هذه الأهداف.

٤ . ١٣ . ٢ من حيث المحتوى وأساليب الإعداد[٢]

وهو دراسة كيف يمكن تغيير المحتوى وأساليب الإعداد لكي تتلاءم مع أهداف البرنامج، ويتم ذلك في ضوء ارتباط موضوعات البرنامج بالأهداف العامة للمجتمع، ودقة ووضوح هذه الموضوعات بما تتضمنه من

---

(١) عاصم السيد محمد إسماعيل : تحسين برنامج التثقيف العام بالمؤسسة الثقافية العمالية، مرجع سابق، ص٩٥٦ .
(٢) المرجع السابق، ص ص ٩٦ ، ٩٧ .

معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم ثم مناسبتها لمستوى الأفراد وخبراتهم وتخصصاتهم واهتماماتهم.

وتتخذ عملية تقويم المحتوى الأساليب التالية:

- تقويم المدخلات: وذلك باكتشاف نواحي القصور في تصميم محتوى البرنامج من حيث المادة العلمية وتسلسل عرض موضوعات البرنامج والزمن المخصص لكل موضوع منها حتى يمكن معالجتها قبل تنفيذ البرنامج.
- تقويم الأنشطة التعليمية: وتهدف عملية التقويم هنا إلى التأكد من تنفيذ البرنامج من حيث أساليب الإعداد بما تشمله من طرق ومواد تعليمية مصاحبة تسير وفق الخطوط المرسومة لها، وفي حدود الأوقات المقررة للتنفيذ.
- تقويم المنتج: وفي هذه المرحلة يتم تقويم ما أنجز من أهداف بغرض الاستفادة منها في تصميم البرامج اللاحقة. ويتصف هذا الشكل من أشكال تقويم المحتوى بالصدق الداخلي والخارجي بالإضافة إلى الثبات والموضوعية فضلاً عن ملاءمته للموقف والأهمية والكفاءة. أي أنه إذا ما كشفت عملية التقويم عن قصور في أداء الدارسين بعد انتهاء البرنامج فإن الأمر يحتاج بالضرورة إلى تحليل دقيق للتعرف على الأسباب الحقيقية للقصور وهل ترجع إلى خلل في عمليات الإعداد أم لا.

٤ .١٣. ٣ من حيث أثر البرنامج في المتدربين [١]

ويقصد به تقويم أثر البرنامج الفعلي كما يظهر في مدى تطوير فلسفة

---

(١) مصطفى الششتاوي مصطفى: تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ج.م.ع، مرجع سابق، ص ص ٨٠، ٨١.

المتدربين ومفاهيمهم، كما يظهر فيما تم من تعديل فعلي في اتجاهاتهم وفي ميولهم، ويمتاز هذا الاتجاه باعتماده على ما يتركه البرنامج بالفعل من تأثير على المتدربين، ولكنه لا يخلو من العيوب لصعوبة التأكد من أن التغير الحادث يرجع فعلاً إلى البرنامج أو إلى فعل بعض المؤثرات والعوامل الأخرى.

يتضح مما سبق أن برامج التعليم المهني يجب أن يتم تقويمها من خلال الجمع بين المجالات الثلاثة السابقة أي تتجه عمليات التقويم إلى [1]:

١ - تقويم البرنامج التعليمي بعناصره المختلفة التي تشمل:

- التخطيط والتنظيم والإدارة والتمويل.
- المحتوى والأساليب والوسائل التعليمية.
- هيئة التدريس والإشراف على البرامج.
- الإمكانات والأدوات المستخدمة في التثقيف.

٢ - تقويم المتدربين أنفسهم للوقوف على آثار البرنامج في:

- اكتساب المعارف والمعلومات.
- اكتساب المهارات الفنية.
- الجوانب السلوكية والاتجاهات.

ويعتبر هذا الاتجاه أفضل اتجاهات التقويم، وذلك لأنه يبدأ بتحليل البرنامج ووضع الاحتمالات، ثم يقيس بعد ذلك الأثر الفعلي للبرنامج. ومن المقارنة بين الاحتمالات المتوقعة من ناحية والآثار الناجمة فعلاً عن البرنامج من ناحية أخرى، يمكن تشخيص نقاط الضعف والتعرف على

---

(١) المرجع السابق، ص ٨٢.

نواحي القوة في البرنامج وأسبابها، وبذلك يمكننا التعديل والتطوير بما يقربنا من تحقيق أهداف البرنامج التعليمي.

٤ . ١٣ . ٤ أساليب التقويم

تختلف أساليب التقويم باختلاف الجانب الذي تستخدم في تقويمه، كما يتضح مما يلي:

أ ـ بالنسبة للمتدربين:

ـ التقويم بواسطة الاختبارات والمقاييس:

ـ التقويم بواسطة المتخصصين: وهذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعاً في مجال التدريب المهني، حيث إن فئة المشرفين أكثر قدرة على إدراك أثر البرنامج في المتدربين وقد يستطيع هؤلاء بجانب إدراكهم لمستوى الأداء أن يستعينوا بعدة وسائل منها، ملاحظة المتدربين أثناء حضورهم البرامج المختلفة ومدى مشاركتهم وتفاعلهم فيها.

وتعتبر الملاحظة وسيلة مفيدة لتقويم بعض العادات وأنواع معينة من المهارات الإجرائية [1]. بالإضافة إلى المقابلات الشخصية مع الدارسين بعد الانتهاء من البرنامج والتي تلقي الضوء على التغيرات التي تحدث في الاتجاهات والميول، وتتميز بالإضافة إلى جمع البيانات أي أنها تعطي الفرصة لمن يستخدمها في تحليل بعض جوانب السلوك كما أنها تتميز أيضاً بالمرونة في توجيه الأسئلة التي تناسب المواقف غير المتوقعة.

---

(١) رالف تايلور: أساليب المناهج، ترجمة أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢، ص٣٤.

- نسبة الحضور بالبرنامج : عندما تتزايد نسبة حضور المتدربين من بداية البرنامج إلى نهايته يكون ذلك دليلاً على استمرار الرغبة في هذا البرنامج لدى العمل وشعورهم بالحاجة إليه والاستفادة منه أيضاً على نجاح البرنامج ، أما إذا قلت نسبة حضور المتدربين بالبرنامج يكون ذلك دليلاً على قلة المستفيدين منه لانعدام تأثيره الفعال فيهم .
- الاستفتاءات : ويقوم المتدربون باستيفائها متضمنة آراءهم حول محتوى البرنامج وطريقة تنفيذه ومدى تحقيقه لأهدافه .

كما توجه أيضاً إلى المتخصصين في مجال التعليم المهني بالمؤسسات الإصلاحية .

- التدريبات العملية : وملاحظة المتدربين أثناء أدائها ، ومعرفة مدى استخدامهم للمعلومات والمهارات المكتسبة خلال البرنامج [1] .

ب ـ بالنسبة للبرنامج :

يتم تقويم البرنامج التدريبي باتباع الوسائل التالية جميعها أو بعضها[2] :

- تقارير هيئات التدريس بالبرنامج تتضمن ملاحظتهم عن البرنامج .
- استفتاء لاستطلاع آراء المشرفين حول عناصر البرنامج المختلفة .
- استخدام استفتاءات خاصة للوقوف على رأي المتدربين في عناصر البرنامج المختلفة .

---

(١) عماد الدين حسن إبراهيم : الثقافة العمالية مفهوماً وأساليبها ، مرجع سابق ، ص١٥١ .

(٢) مصطفى الشنتاوي مصطفى : تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ج . م . ع ، مرجع سابق ، ص٨٣ .

٤ .١٤ كيفية تطوير عملية التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية

يمكن تطوير عملية التعليم المهني في المؤسسات الإصلاحية من خلال ما يلي[١]:

١ ـ ضرورة زيادة الموارد المالية، والاعتمادات، والمبالغ المخصصة للتدريب، وتوفير الخامات.

٢ ـ توفير المدربين المؤهلين للتعامل مع الأحداث وزيادة عددهم.

٣ ـ عقد دورات تدريبية للمدربين بالورش لرفع كفاءتهم واطلاعهم على أحدث ما تم في مجال التخصص والمهنة.

٤ ـ توفير إمكانات التدريب من حيث العدد والآلات والأجهزة، وأساليب التدريب والتعليم، والخامات، والعمل على صيانة ما يتلف منها بصورة مستمرة.

٥ ـ ضرورة وضع برنامج تدريبي محدد، ووضع خطة زمنية لتنفيذ هذا البرنامج، مع الاستعانة بخبرات مصلحة الكفاية الإنتاجية في وضع هذا البرنامج.

٦ ـ ضرورة المتابعة الإدارية للتدريب في الورش للتأكد من سير الخطة الموضوعة جدياً، مع محاسبة من يخالف تنفيذها.

٧ ـ ضرورة الاهتمام بمدى تحقيق التدريب لأهدافه، ووضع نظام تقويم مستمر وفعال.

---

(١) علي سمير إبراهيم: مشكلات التعليم المهني في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، مرجع سابق، ص ص ٣٥٢، ٣٥٣.

٨ـ الاهتمام بتطبيق اختبارات ميول وقدرات للأبناء قبل توزيعهم على مهنة معينة بالمؤسسة .

٩ـ الاهتمام بأن يكون التدريب المهني تدريباً أولياً ثم إنتاجياً بعد ذلك .

١٠ ـ الاهتمام بالدعاية والإعلان للمنتجات للتغلب على مشكلة التسويق .

١١ ـ منح الخريج شهادة تفيد إتمامه التدريب على مهنة معينة .

التعليم في المؤسسات الإصلاحية
الصعوبات والحلول

د . معجب بن معدي الحويقل

٥ . التعليم في المؤسسات الإصلاحية الصعوبات والحلول

٥ . ١ مفاهيم البحث

الصعوبات : يقصد بها ما يكون عائقاً لبرامج التعليم في المؤسسات الإصلاحية باختلاف مصادرها المالية، والإدارية، والبشرية أو غير ذلك .

المؤسسات الإصلاحية : هي المؤسسات التي أقيمت لعزل مخالفي الشرع والقانون.

التعليم : هو العملية العقلية التي نستدل على حدوثها عن طريق آثارها والنتائج المترتبة عليها بصورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد[1] .

السجن : كلمة مرادفة للحبس . يعرف شرعاً بأنه تعويق الإنسان ومنعه من التصرف بنفسه .

النزيل : هو من صدر بحقه حكم العقوبة السالبة للحرية .

٥ . ٢ مشكلة البحث

يتفاقم حجم الجريمة في العالم، وتتنوع أساليب الإجرام، ويزداد تبعاً لذلك أعداد نزلاء المؤسسات الإصلاحية . ممن وقعوا في براثن الجريمة، وتسعى الدول جاهدة لإصلاح هذه الفئة وإعادة تأهيلها وانضمامها إلى حظيرة المجتمع السوي وتحاول إبعادها عن الجريمة وهذا لا يتحقق إلا بتولد القناعة التامة لدى المنحرف بأن ما يقوم به عمل خاطئ . وخير وسيلة للإقناع هو التعليم الذي تنادي الدول بالتوسع فيه داخل المؤسسات الإصلاحية بالرغم مما يحيط به من صعوبات . قد تحد من انتشاره بالشكل المأمول .

---

(١) سيد خيرالله : علم النفس التعليمي، الكويت مكتبة الفلاح ١٩٨٢م، ص٨.

٥ . ٣ هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى توضيح أهمية التعليم في حياة الإنسان وحقه فيه ونشأة المؤسسات الإصلاحية وتطورها وظهور التعليم في تلك المؤسسات وإبراز أهم الصعوبات التي تواجه التعليم في المؤسسات الإصلاحية .

٥ . ٤ أهمية التعليم

خلق الله عز وجل الناس وجعل التكليف الإلهي يتجه إليهم على حد سواء قال تعالى ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاءً ...** (١) ﴾(سورة النساء)، وهذا يعني المساواة في الأصل الإنساني وإن أختلف الناس على وجه المعمورة في ألوانهم وأماكنهم ولغاتهم . وقد جعل الإسلام للعلم مكانة عالية وميز العالم عن الجاهل قال تعالى ﴿ ... **قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ ...** (٩) ﴾ (سورة الزمر) وقوله تعالى ﴿ ... **يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ...** (١١) ﴾ (سورة المجادلة) . وجاء في السنة النبوية قوله ﷺ (فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب)[١] وهذا يفهم منه فضل مكانة العالم . وقد أشادت السنة النبوية بطلب العلم قال رسول الله ﷺ«إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاء بما يطلب»[٢] وقوله ﷺ «طلب العلم فريضة على كل مسلم»[٣] ومما

---

(١) السيوطي، الجامع الصغير جـ ٢/ ٢١٣ حديث رقم ٥٨٦٠ .

(٢) السيوط الجامع الصغير جـ ١/ ٣٢٥/ ٢١٢٣ .

(٣) أخرجه ابن ماجه والبيهقي .

لاشك فيه أن للعلم أهمية في حياة الإنسان، ونزلاء المؤسسات الإصلاحية هم أكثر الناس حاجة إلى العلم النافع الذي يقوي مناعتهم ضد فيروس الجريمة. فالإنسان الذي قد أخذ نصيباً من التعليم العام بحاجة إلى العلوم الشرعية التي تقوي فيه الجانب الديني، والجاهل الذي لم يأخذ نصيباً من التعليم بحاجة إلى محو أمية الجهل أو تعليم مهنة يحصل منها على عمل يكفل له الاندماج في المجتمع السوي والدراسات الحديثة تشير إلى أنه كلما زاد التحصيل العلمي كلما كان لدى الإنسان نقد ذاتي، وقوي الرقيب لديه وميز بين السلوك الخاطئ والحسن وقد أشارت دراسة حول البطالة في العالم العربي وعلاقتها بالجريمة. أجريت في عدد من الدول العربية إلى انعدام وجود المؤهل الجامعي، والعالي بين المجرمين العاطلين في العينة وتدني هذه النسبة جداً بين المجرمين العاملين حتى وصلت إلى ٤,١٪ بالنسبة للمؤهل الجامعي ٢,٠٪ بالنسبة للمؤهل العالي.

وقد توصل الباحث إلى إمكانية القول بأن الأمية والبطالة تدفع إلى احتمال ارتكاب الجريمة بصفة عامة[١] وعلى أساس ذلك يمكن القول بأهمية التعليم بمختلف مستوياته، وتوفير التعليم في المؤسسات الإصلاحية يساعد النزلاء على محو الأمية، والانخراط في البرامج التدريبية المهنية مما يؤدي إلى خلق فرص عمل لهم سواء داخل المؤسسة الإصلاحية إلى نهاية الحكم. أو خارج المؤسسة بعد انتهاء الحكم[٢] مما يزيد من أهمية التعليم خلال فترة تنفيذ الحكم بالعقوبة.

---

(١) عاطف عبدالفتاح عجو، البطالة في العالم العربي وعلاقتها بالجريمة والمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ١٤٠٦هـ، ص٩٧.

(٢) سارة محمد آل سعود: البرامج التأهيلية في المؤسسات الإصلاحية، ندوة التأهيل في المؤسسات العقابية، الرياض ١٤-١٦/٨/١٤٢٢هـ، ص ١٩.

٥ . ٥ حق الإنسان في التعليم

يولد الإنسان في هذا الكون لايعلم شيئاً ثم يبدأ حياته بالتعليم منذ الصغر، وعلى مستويات مختلفة، وتسعى الأمم إلى نشر التعليم والرقي بمستوى الإنسان . إلى الأفضل، والإنسان عندما يكتمل عقلاً وخلقاً يتجاوب مع كل شئ في الوجود تجاوباً صحيحا[1] وأهم ما يتجاوب معه الإنسان السوي التعليم الذي ينقله من مرحلة الجهل إلى المعرفة وإدراك ما حوله من مخلوقات الله عز وجل . وقد أمر الإنسان بالتعليم كما جاء في قولة تعالى ﴿ اقْرأْ باسْمِ رَبّكَ الّذي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الإنسَانَ منْ عَلَق ۝٢ اقْرأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ۝٣ الّذَي عَلَّمَ بالْقَلَم ۝٤ عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾ (سورة العلق) . ولم يحدد العلَم الذي يسعى الإنسان لطلبه فكل علم نافع يجب أن يتعلمه الإنسان، ويأخذ نصيباً منه سواء في مجال الثقافة العامة أو الدين، أو العلوم التطبيقية أو العلوم المهنية، ويعد التعليم من الحقوق التي يتمتع بها الإنسان، وقد نادى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بحق الإنسان في التعليم جاء في المادة ٢٦ أن لكل شخص الحق في التعليم ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل مجاناً وإلزامياً . وينبغي أن يعم التعليم الثقافي والمهني، وأن يكون القبول للتعليم العالي على قدم المساواة للجميع وعلى أساس الكفاءة .

كما تنص المادة (٧٧) من قواعد الحد الأدنى للعدالة الاجتماعية على أنه يجب العمل على توفير وسائل تنمية تعليم نزلاء المؤسسات الإصلاحية

---

(١) محمد الغزالي : حقوق الإنسان بين الإسلام وإعلان الأمم المتحدة . دار الكتب الإسلامية، مصر، ط٣ ص ٢٠٢ .

القادرين على الاستفادة منه بما في ذلك التعليم الديني . ويجب أن يكو
التعليم إجبارياً . بالنسبة للأميين وصغار السن لأنه يساعد على تنمي
الشخصية والقدرة على التفاعل . كما يجب أن يكون التعليم متسقاً م
نظام التعليم العام في الدولة حتى يتمكن النزلاء من متابعة تحصيلهم بعا
الإفراج عنهم . وتحرص إدارة المؤسسات العقابية على تقديم برامج ثقافي
للنزلاء تساعدهم على تنمية اتجاهاتهم الاجتماعية . وعلاقتهم بالمجتمع
الذي يعيشون فيه حتى يكونوا أكثر تكيفاً (الصخيان ١٤٢٢هـ، ص٧٥
كما جاء مشروع الميثاق العربي الموحد لحقوق الإنسان المادة ٢٦ ينص على
محو الأمية، وعلى إلزامية التعليم الابتدائي حد أدنى ومجاناً . وبذلك
أصبح من حقوق الإنسان التعلم الذي لم يحدد لممارسته مكاناً معيناً إنما
اجتهد في تذليل الصعوبات التي تواجه تنفيذ هذا الحق، وبذلك يكون حق
تعليم النزلاء من مسؤوليات إدارة المؤسسة الإصلاحية، باعتبار أنه من
وسائل تهذيب النزيل، وخير معين على تقويم سلوكه واندماجه في المجتمع .

٥ . ٦ نشأة المؤسسات الإصلاحية

عرف الإنسان السجون منذ القدم وكان السجن لا يهدف إلى
الإصلاح، ولا تتوفر فيه مقومات الحياة الصحية، فقد كانت السجون إما
سراديب تحت الأرض أو قلاعاً يودع فيها السجناء بدون تمييز أو تصنيف
فيوجد القاتل إلى جانب المدين والخائن للوطن وقد يحشرون في أماكن
ضيقة جداً وهم مكبلين[١] وكانت السجون للعقاب وحرمان السجين من
التمتع بالحياة الاجتماعية ويشعر أن المجتمع قد رفضه وقد مرت عمليات

(١) حسن أبو غدة : أحكام السجن ومعاملة السجناء في الإسلام، الكويت، مكتبة النهار .

الضبط الاجتماعي بمراحل متعددة متأثرة بالأوضاع الاجتماعية السائدة، والمؤثرات الاجتماعية والدينية والسياسية. وكانت العقوبة نتاج الثقافة الاجتماعية السائدة، وتأثر العقاب بتطور المجتمع سواء كان بدائياً أم مجتمعاً متطوراً ويمكن تبعاً لذلك أن تحدد ثلاث مراحل مر بها العقاب كوسيلة سيطرة من المجتمع.

ففي العصور الأولى: كانت العقوبة تقوم على الانتقام من مخالف تقاليد المجتمع وكان بصورة فردية وأشكال متنوعة، منها وضع الجاني في السجن من أجل منعه من الاتصال بالمجتمع، ولم يدرك الفكر مفهوم العقاب كوسيلة للإصلاح بالمجتمع والتأهيل وإعادة التكيف الاجتماعي.

وفي العصور الوسطى: تغيرت نظرة المجتمعات لمفهوم العقاب، وظهرت في منتصف القرن السادس عشر بيوت العمل، التي كانت نموذجاً للبرامج الإصلاحية.

وساهمت الأديان السماوية في رقي الفكر الإنساني الأمر الذي أدى إلى تطور في مفهوم العقاب، وخاصة داخل المؤسسات الإصلاحية.

أما العصر الحديث: حدث تطور اجتماعي ساهم في إحداث تغيير في مفهوم العقاب الذي أصبح ينظر له أنه محاولة إصلاح وبدأت حركة الإصلاح في السجون منذ عام ١٩٦٤م وصلت فكرة الإصلاح والتهذيب محل الزجر والتعذيب، وفي عام ١٧٧٦م نشأت جماعات الإصلاح وأنشئت أول إصلاحية عام ١٨١٧م ونشطت جماعات الإصلاح الاجتماعي في بداية القرن التاسع عشر، وفهم أن العقاب شرع للإصلاح.

وأخذت معظم الدول بإنشاء إدارة للمؤسسات العقابية وبدأ التطور في معاملة السجناء، وفي بداية القرن العشرين استقر لدى المجتمعات بأن

هدف المؤسسات الإصلاحية الردع، والإصلاح[1]. وأخذت الدول العربية بهذا المفهوم انطلاقاً من تعاليم الشريعة الإسلامية .

٥ .٧ التعليم في المؤسسات الإصلاحية

تعد برامج التعليم في المؤسسات الإصلاحية من البرامج التي تهدف إلى معالجة سلوك النزيل حتى يعود إلى الاندماج في المجتمع، والتعليم بمفهومة الواسع يشمل التعليم المنهجي، والديني، والوعظي، والمهني . أي كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات ومهارات حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة معتمدة مقصودة أو بطريقه عارضة[2] . والتعليم يؤدي إلى إحداث تغيرات لدى النزلاء في تفكيرهم وسلوكهم وهذا ما تضمنه تقرير الأمم المتحدة الذي أشار إلى أن التعليم يقوم بوسائل منها :

١ ـ يساعد على اكتشاف وتنمية مهارات الأفراد ويهيئ لهم سبل التفكير الموضوعي ويزيد قدرتهم على الخلق والإبداع .

٢ ـ يحفز الأفراد على تحقيق التقدم ويجعل العقول والنفوس أكثر استعداداً لتقبل التغيير والرغبة فيه .

٣ ـ إن التعليم أحد القوى المحررة للأفراد والجماعات والمجتمعات فهو يزيد من نجاح الأفراد ويدفعهم إلى الصعود في السلم الاجتماعي .

٤ ـ إن التعليم نوع من الاستثمار البشري في العملية الإنتاجية[1] .

---

(١) سعود الصيخان . مرجع سابق ص ٣٢ـ٣٥ .

(٢) أحمد عزت : أصول علم النفس، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث الطبعة ٩، ص١٧٩ .

وفي مجال فلسفة التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية ونظرة البعض إلى أن السجون مؤسسات للعقاب إلا أن هذه النظرة بدأت تنقرض أمام الأصوات الكثيرة القائلة بتطوير هذه المؤسسات والاهتمام بالجوانب التعليمية كجزء من الإصلاح لاعتبارات كثيرة أهمها الآتي :

١ ـ إن التعليم جزء من حقوق الإنسان كما تؤكد ذلك المادة ٢٦ من إعلان الأمم المتحدة .

٢ ـ إن التعليم بدء عملية تنموية تهدف لتطوير الفرد وإكسابه مهارات تمهد له الاندماج في المجتمع .

٣ ـ التعليم في المؤسسات الإصلاحية يمكّن من التكيف الإيجابي داخل المؤسسة .

٤ ـ توفير البرامج التعليمية ، ومناهج الإصلاح يساعد إدارة المؤسسة الإصلاحية في إدارة النزلاء[٢] .

ونزلاء المؤسسات الإصلاحية من أحوج الناس إلى التعليم لأن سبب الإجرام في الغالب يعود إلى الغفلة والجهل ، وقد حرص المسلمون على تعليم السجناء لأنه يسهل الوصول إلى الغاية من السجن ويعين على تغيير ما في نفس السجين ، وفي قصة سجن النبي ﷺ ثمامة بن أثال . في المسجد وجعله ينظر إلى المسلمين ويتعلم حياتهم من واقع المشاهدة إذ أن مكان

---

(١) إبراهيم مرعي ، وملاك أحمد الرشيدي : السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ١٩٨٣م ص٣١ ـ ٣٢ .

(٢) عبدالعزيز السنبل : التجارة العالمية في استخدام التجارة التعليمية والتربوية داخل المؤسسات الإصلاحية ، أبحاث ندوة التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية ، أكاديمية نايف العربية ١٤١٩هـ ، ص٢١ .

التعليم الأول في عهده ﷺ هو المسجد[1]. حيث يتعلم الناس أمور دينهم وما يعينهم على أمور دنياهم. وكان التركيز في تعليم السجناء في الدولة الإسلامية في تعليم ما كان سبباً في حبس النزيل، مثل معالجة المرتد بالتعليم، وكان يسمح للسجناء بإدخال الكتب والأقلام والأوراق[2]. وهذا ما أثبت في قوانين بعض الدول العربية في الوقت الحالي[3].

وقد حاول العالم إصلاح معاملة نزلاء المؤسسات الإصلاحية، منذ عقد مؤتمر جنيف عام ١٩٥٥م الذي شارك فيه ٥١٢ عضواً من ٦١ دولة وممثلون عن المنظمات التربوية والتعليمية والثقافية التابعة للأمم المتحدة، والمنظمة العالمية للصحة وجامعة الدول العربية.

وقد توصل المؤتمر إلى صياغة ٩٥ قاعدة أطلق عليها قواعد الحد الأدنى لمعاملة المسجونين تناولت الإدارة العامة للمؤسسات الإصلاحية، والقوانين الواجب تطبيقها على فئات المسجونين، وقد اهتمت قواعد الحد الأدنى بالجانب التعليمي حيث جاء في المادة (٧٧) وجوب اتخاذ إجراءات مواصلة التعليم لجميع السجناء القادرين على الاستفادة وأشير إلى التعليم الديني لأهميته، ووجوب أن يكون تعليم الأميين والأحداث إلزامياً وأن توجه له إدارة المؤسسات الإصلاحية عناية خاصة وأن يكون التعليم متفقاً مع نظام التعليم في الدولة.

كما أشارت المادة إلى حق السجين في التدريب المهني الذي يعود على

---

(١) حسن أبوغدة: أحكام السجن ومعاملة السجناء في الإسلام، الكويت، المنار ١٩٨٧م ص٣٨٢.

(٢) المرجع السابق ص٣٨٣.

(٣) غنام محمد غنام: حقوق الإنسان في السجن، الكويت، ١٩٩٤م، ص١٦٤.

السجين بالنفع، وقد بدأت الحكومات في العالم تعمل على توفير التعليم والتدريب المهني في المؤسسات الإصلاحية، وفي الدول العربية بدأت جهود واضحة في مجال تعليم وتدريب نزلاء المؤسسات الإصلاحية إلا أن تلك الجهود تقابلها صعوبات تحول دون تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها[1].

٥ . ٨ صعوبات التعليم في المؤسسات الإصلاحية

٥ . ٨ . ١ صعوبات لغوية

اللغة هي وسيلة التخاطب بين الناس، ومن خلال اللغة يتم التعليم ويدرك الإنسان ما يكون خافياً عليه بالأمس. حتى من يفقد حاسة السمع أو النطق أو البصر لابد له من لغة يفهم من خلالها ما يراد أن يتعلمه، وقد توصل العالم إلى لغة موجدة أمكن من خلالها إيصال رسالة العلم إلى من فقد حاسة السمع أو البصر.

والتعليم في المؤسسات الإصلاحية لا يخلو من صعوبات، لعل من أبرزها وحدة اللغة، فالدول العربية نجد على أراضيها جنسيات مختلفة ولغات كثيرة، وقد يكون للجنسية الواحدة أكثر من لغة (الهند) وفي المؤسسة الإصلاحية توجد تلك الجنسيات واللغات المتعددة. مما يخلق صعوبة أمام إدارة المؤسسات الإصلاحية والجهة التي يوكل إليها التعليم، فالمنهج باللغة العربية، والأستاذ يتكلم العربية، إذاً لا نصيب في التعليم لغير الناطقين

(١) عمر عسوس: معوقات العملية التعليمية والتربوية داخل المؤسسات الإصلاحية والعقابية في الدول العربية: أبحاث ندوة التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ١٤٥١٩هـ ص ٦٨.

باللغة العربية، حتى لو حاولت إدارة المؤسسة الإصلاحية أن تقدم التعليم بلغات الجنسيات الموجودة في السجن لوجدت أنه أمر يستحيل تحقيقه. لتعدد اللغات، فإذا نظرنا إلى بعض الإحصائيات الصادرة عن بعض الدول العربية التي يظهر من خلالها تعدد الجنسيات واللغات وجد أن في دولة الإمارات العربية المتحدة لعام ٢٠٠٠م ثلاث وثلاثون جنسية، ولغات متعددة[١]. وفي المملكة الأردنية الهاشمية خمس وثلاثون جنسية للعام ذاته[٢] أمام هذا التعدد من اللغات التي تمثل العالم في القارات الخمس يستحيل أن تقوم إدارة المؤسسة الإصلاحية بايجاد فرصة التعليم كما ينادي به أمام تعدد اللغات، والتي يشكل بعضها نسبة لا يستهان بها من نزلاء المؤسسات الإصلاحية.

٥ . ٨ . ٢ الصعوبات الثقافية

تعد الثقافة والدين من الجوانب الثابتة في حياة الإنسان والتي يصعب قبول المساس بها بسهوله إلا بعد قناعة تامة بما هو أفضل، وتعدد الجنسيات بالمؤسسات الإصلاحية والأجناس البشرية كما نجد في الإحصائيات الصادرة عن الأجهزة الأمنية الرسمية، يحتم وجود ثقافات وأديان متعددة داخل المؤسسات الإصلاحية في الدولة الواحدة ويظهر ذلك من تعدد الجنسيات التي تمثل القارات الخمس في إصلاحيات الدولة الواحدة إن لم يكن وجود تلك الأجناس تحت سقف واحد وعلى أرض إصلاحية واحدة.

---

(١) الإمارات العربية المتحدة، إدارة التخطيط والتطوير: المجموعة الإحصائية السنوية الحادية والعشرون، عام ٢٠٠٠م حتى ٨٢٧.

(٢) المملكة الأردنية الهاشمية. الأمن العام، التقرير الإحصائي الجنائي لعام ٢٠٠٠م، ص ٢١٤-٢١٥.

وهذا من أبرز الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية داخل المؤسسات الإصلاحية إذا علمنا أن التعليم في المؤسسات الإصلاحية يتبع في مناهجه الدولة التي تحرص أن يكون التعليم فيها وفقاً لثقافتها ودينها الرسمي، والدول العربية تسير مناهجها إلى نهج الثقافة العربية، والدين الإسلامي الذي قد لا يقبله من لا يكون مسلماً وبالتالي يمتنع عدد لا يستهان به من نزلاء المؤسسات الإصلاحية عن التعليم من أصحاب الثقافات والأديان الأخرى لاعتبارات يصعب التغلب عليها داخل المؤسسات الإصلاحية، خاصة إذا صاحبتها عوامل نفسية واجتماعية للنزيل .

كما أن اختلاف المناهج الدراسية في الدول العربية وعدم توحيدها يخلق صعوبة أمام النزيل العربي في المؤسسات الإصلاحية، فما نلمسه من اختلاف من حيث نوعية المواد وكثافة المناهج، وتنوع اللغات الأجنبية المطلوبة في المرحلة الثانوية كل ذلك يشكل صعوبة أمام النزيل في المؤسسات الإصلاحية وإن كانت هذه اختلافات نسبية إلا أنها تعد من الصعوبات التي يجب أن لا تغفل، فمثلاً طالب في المرحلة الثانوية من أحد دول المغرب العربي، لغته الثانية الفرنسية، حسب منهج بلادة يكون ضمن نزلاء إحدى المؤسسات الإصلاحية في إحدى دول الخليج اللغة الثانية فيها الإنجليزية لا يستطيع إكمال التعليم خاصة إذا كان في المرحلة الثانوية باعتبار عدم مقدرته على الحصول على المستوى المطلوب إذا علمنا أن الطالب في المجتمع الخليجي يدرس اللغة الثانية من بداية المرحلة المتوسطة، لهذا فإن التباين في المناهج الدراسية قد يشكل صعوبة لا يستهان بها بشكل عام .

٥ . ٨ . ٣ الأوضاع الأمنية

أ ـ التصنيف:

يكون تصنيف النزلاء غالباً على أساس خطورة السجين وجسامة عقوبته[١]. حيث يكون تصنيفهم إلى ثلاث فئات رئيسة هي :

ـ نزلاء خطيرين من حيث نوع الجريمة، والعود .

ـ نزلاء ليس لهم تاريخ جنائي ولا يشكلون خطورة .

ـ نزلاء دخلوا السجن لأسباب أخرى[٢] .

وتبعاً لهذا التصنيف يكون هناك تشديد في الحراسة والأمن لنزلاء الفئة الأولى، باعتبار جسامة الجريمة والعقوبة والخشية من هروبهم، ويتم عزلهم عن غيرهم من النزلاء ويكون من ضمن هذه الفئة من سبق له الهروب أو حاول الشروع فيه، أو الاعتداء على السجناء أو الأمن أو العاملين داخل السجن، أو من يطلب إحكام الحراسة عليه[٣] والتحفظ الذي يتطلبه الجانب الأمني في حق بعض النزلاء داخل المؤسسات الإصلاحية لا يأتي معه تحقيق العملية التعليمية الذي تنادي به المنظمات، وتسعى الحكومات إلى تحقيقه داخل المؤسسات الإصلاحية .

---

(١) عبدالله غانم : فكرة المؤسسات الإصلاحية، ضمن اتجاهات ندوة برامج التدريب في المؤسسات الإصلاحية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ١٤١٢هـ، ص٤٥ .

(٢) سعود الصخيان، عبدالكريم سعيد الغامدي، برامج التدريب والتأهيل والتعليم في المؤسسات الإصلاحية، ندوة الإصلاح والتأهيل في المؤسسات العقابيه والإصلاحية، الرياض ١٤٢٣هـ، ص ١١ .

(٣) علوش المرشدي، الرعاية والإصلاح، مراحل تطورها وتطبيقاتها في سجون المملكة العربية السعودية إصدار مركز أبحاث مكافحة الجريمة ١٤٢١هـ، ص ٣٠٥.

ب ـ الصعوبات الإدارية :

نقص الكفاءات البشرية والإدارية في المؤسسات الإصلاحية، وقلة الخبرة إلى جانب الأعباء الكبيرة الملقاة عليهم سواء في مجال تسيير الإدارة وتطبيق اللوائح أم في مجال الأعباء الأخرى مثل الإشراف المباشر على تهذيب النزلاء وإدارة الأنشطة داخل المؤسسات الإصلاحية، مما يحول دون التطوير وتحسين الأداء[1].

يعد ذلك من المعوقات التي تقابل عملية التعليم داخل المؤسسات باعتبار النقص في كفاءة العاملين أولاً والأعباء التي تفوق قدراتهم وتخصصهم حيث إن التعليم داخل المؤسسات العقابية في معظم الدول العربية موكل لإداريين غير مختصين، وهذا القصور يخلق صعوبة لا يمكن تجاوزها[2].

٥ . ٨ . ٤ عدم توفر أماكن للتعليم

تقام المؤسسات الإصلاحية من قبل جهاز أمن يركز في المقام الأول على الجانب الأمني، وينصب اهتماماته على كيفية السيطرة على النزلاء، وتقام السجون على مساحات واسعة، دون أن يحسب فيها حساب لموضوع التعليم والتدريب، فلا يوجد فيها مبان مستقلة للتعليم، فضلاً عن أن بعض السجون مستأجرة ولا يتوفر فيها أماكن للفصول الدراسية[3]. الأمر الذي لا يتحقق معه قيام التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية، التي لا يفي مبناها بأكثر من حفظ النزلاء المهمة الأمنية الأولى.

(١) سارة بنت محمد بن سعود آل سعود. البرامج التأهيلية في المؤسسات الإصلاحية، الأنواع المعوقات، الحلول، ندوة الإصلاح والتأهيل في المؤسسات العقابية والإصلاحية، الرياض ١٤ ـ١٦/ ٨/ ١٤٢٢هـ، ص ٢٤.

(٢) عمر عسوس، مرجع سابق ص ٧٠ .

(٣) مذكرة السجون في المملكة العربية السعودية ٨٠١٦ في١١/ ٤/ ١٤٢٣هـ .

٥ . ٨ . ٥ عدم توفر الأخصائيين

نزلاء المؤسسات الإصلاحية فئات لها مشاكلها النفسية والاجتماعية وتحتاج إلى دراسة اجتماعية من قبل أخصائيين اجتماعيين لمعرفة خصائص تلك الفئات، وأسباب ودوافع الإجرام لديهم وحل مشاكلهم ووجود الأخصائيين الاجتماعيين نادر في المؤسسات الإصلاحية، إلى جانب ذلك يضاف انعدام وجود الأخصائيين النفسيين وافتقار نزلاء المؤسسات الإصلاحية إلى الخدمة في مجالات الصحة النفسية، وبذلك لا تحل المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها النزلاء، والأمراض النفسية والتي قد تكون من العوائق الرئيسية في العملية التعليمية داخل المؤسسات الإصلاحية. وأقل ما يقال عنها أنها عامل مساعد على عدم التحصيل العلمي .

٥ . ٨ . ٦ عدم توفر الكفاءات التعليمية

تحرص الدولة على التعليم في المؤسسات الإصلاحية إدراكاً منها لأهمية التعليم في إصلاح الفرد، ويستند التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية للوزارة المسئولة عن التعليم في الدولة .

ونعلم أن المؤسسات الإصلاحية تحتاج خاصة في مراحل التعليم الأولى الابتدائي ومحو الأمية والفئات الخاصة إلى فئة قادرة على إيصال رسالة التعليم ممن لهم خبرة ودراية بأساليب التعليم والتربية الحديثة .

وخضوع المؤسسات الإصلاحية لإدارة أمنية تحرص على سلامة النزيل وأمنه يتطلب منها القيام ببعض الإجراءات الضرورية في حالات الدخول والخروج من وإلى المؤسسة الإصلاحية سواء على الزائر أو المدرس هذا الإجراء يؤدي إلى عزوف الكثير عن التدريس داخل المؤسسات

الإصلاحية، خاصة إذا علمنا أنه ليس هناك أي مميزات لمن يقوم بالتدريس داخل تلك المؤسسات، بالرغم مما يتعرض له من إجراءات أمنية، وما قد يعانية من نوعيات النزلاء المتعددة وثقافاتهم المختلفة، مما يؤدى إلى عزوف الكثير من المدرسين، وعدم توفر المشرفين التربويين المتخصصين للإشراف على التعليم في المؤسسات الإصلاحية[1].

٥ . ٨ . ٧ ضعف البنية التحتية

يقصد المباني المصممة لمؤسسات إصلاحية كاملة التجهيز والمرافق لما يخدم العملية التعليمية[2] فالوزارة المسئولة عن التعليم تقدم الكتاب والمدرس ولا تقدم المكان باعتبار أن هذا مسئولية إدارة المؤسسة الإصلاحية التي قد تغفل جانب التعليم وما يحتاجه من مرافق حين إنشاء المؤسسة الإصلاحية وينصب اهتماماتها على الجانب الأمني أولاً حيث لا يوجد في أغلب السجون مبان ملحقة بالمؤسسة الإصلاحية مهيأة لغرض التعليم والتدريب، أو ينعدم وجود أماكن للفصول الدراسية في المباني المستأجرة إلى جانب قلة المبالغ المالية التي تخصص للمستلزمات التعليمية والأثاث المكتبي للمدارس[3].

٥ . ٨ . ٨ عدم وجود الحافز

يعد الحافز من الأمور الدافعة إلى العمل وأثره واضح في جميع المجالات والتعليم من أهم ما يحتاج إليه نزلاء المؤسسات الإصلاحية، حيث

---

(١) مذكرة السجون رقم ٨٠١٦ في ١١/ ٤/ ١٤٢٣هـ .

(٢) سارة بنت محمد آل سعود، مرجع سابق ص٢٤ .

(٣) مذكرة السجون بالمملكة العربية السعودية، ٨٠١٦ في ١١/ ٤/ ١٤٢٣هـ.

يعينه عن الإبتعاد عن الجريمة ويساعد على إعادة إندماجه في المجتمع، وربط التعليم في المؤسسات الإصلاحية بتخفيف العقوبة من الأمور المهمة التي تدفع النزيل إلى الإنخراط في التعليم فيستفيد من جهتين الأولى التحصيل العلمي الذي يقوم سلوك الإنسان إلى الأفضل والثاني تخفيف العقوبة عليه، وبالتالي تخفيف العبء على الدولة، واختصار الوقت بما يحقق المصلحة العامة، وهذا الأسلوب يعمل به في الدول المتقدمة فالنزيل الذي يشارك في التعليم يعطى نقاطاً ويمنح شهادة تساعد على تخفيف جزء من العقوبة، وللمملكة العربية السعودية تجربة رائدة في تخفيف العقوبة عن النزيل الذي يحفظ القرآن الكريم أو جزء منه باعتبار أن حفظ القرآن يهدف إلى إصلاح وتقويم السلوك فقد تم تحفيز النزلاء إلى جانب تخفيف مدة العقوبه بحوافز مالية على النحو التالي :

- (٤٠٠) ريال لحفظ كل جزء من الأول إلى العاشر .
- (٣٠٠) ريال لحفظ كل جزء من الحادي عشر إلى العشرين .
- (٢٠٠) ريال لحفظ كل جزء من الحادي والعشرون إلى الثلاثين .

إلى جانب حوافز أخرى على الحفظ المتوالي والتجويد[١]. وقد بلغ عدد الذين حفظوا القرآن الكريم كاملاً ستة عشر نزيلاً واستفادوا بإعفائهم من نصف العقوبة كما بلغ عدد النزلاء الذين حفظوا أجزاء من القرآن الكريم، واستفادوا من تخفيف العقوبة بقدر حفظهم ستون نزيلاً[٢]. ونجاح هذه التجربة يوجب تعميمها في مراحل التعليم الأخرى، ليكون هناك حافز

---

(١) علوش المرشدي، مرجع سابق ص ٢٢٦ .

(٢) التقرير الإحصائي، الإدارة العامة للسجون، المملكة العربية السعودية عام ١٤١٩هـ، ص٥٢ .

للنزيل على الإلتحاق بالتعليم، واختصار فترة العقوبة بقدر ما يحصل عليه من التعليم، ويتهذب سلوكه، ليسهل إندماجه في المجتمع بعد خروجه.

٥ . ٨ . ٩ عدم قبول الانتساب في الجامعات

يدرك أن لكل جامعة نظاماً قد يجيز الانتساب، أو لا يجيز، وفي الحالة الأولى يصعب على نزيل المؤسسة الإصلاحية الاتصال بالجامعة لإكمال متطلبات الانتساب، ونزلاء المؤسسات الإصلاحية قد يكون من بينهم أشخاص يدرسون في المرحلة الجامعية وإكمال دراساتهم حق من حقوقهم المشروعة ولكن وجودهم داخل المؤسسة الإصلاحية لقضاء العقوبة يحول دون إكمال دراستهم التي لا تكون إلا في الجامعة كما أنه من الصعب فتح فروع للجامعة في المؤسسة الإصلاحية التي قد لا يتوفر فيها فصول للمراحل الأولى، هُنا يجب أن يُنظر لظروف النزلاء، وأن يقبل انتسابهم للجامعة حتى وإن كان نظام الجامعة لا يسمح بذلك، باعتبار أنهم يحتاجون رعايه خاصة في إكمال التعليم الجامعي، وتنفيذ العقوبة بالسجن لا يتحقق معه الخروج والانتظام في الدراسة بالجامعة .

٥ . ٨ . ١٠ نقص المكتبات

تعد المكتبة من أهم ركائز الثقافة خاصة في المؤسسات الإصلاحية لأن النزيل لديه وقت فراغ كبير، وإذا كان يحسن القراءة فالاطلاع على الكتب الهادفة إلى التهذيب هو خير وسيله للتأثير على نزلاء المؤسسات الإصلاحية، وتفتقر أغلب السجون إلى المكتبات وإن وجدت فهي مكتبات بسيطه لا ترتقي إلى المستوى المطلوب ولا تزود بالصحف والمجلات وليس لها مخصصات مالية لإثراء المكتبة بالكتب الدينية والثقافية والاجتماعية الهادفة، والتي يحتاج لها النزلاء، مما يؤدي إلى عزوف النزلاء عن ارتياد المكتبة.

٥ . ٩ الخاتمة والتوصيات

اتسع حجم الجريمة في العالم وتنوعت أساليبها ويزداد تبعاً لذلك أعداد المحكوم عليهم بالسجن، وتسعى الدول لإعادة تأهيلهم ليعودوا إلى المجتمع أفراداً صالحين وخير وسيلة لذلك التعليم الذي يحول الإنسان من السلوك الشاذ إلى السلوك السوي السليم وللوصول لهذا الهدف تسعى الدول إلى تنظيم المؤسسات الإصلاحية بشكل يمكن النزيل من الانخراط في التعليم، استشعاراً منها لأهمية التعليم لفئة النزلاء الذين قد يكون منهم الأمي أو المبتدئ أو من حصل على قسط من التعليم، باعتبار أن التعليم حق من حقوق الإنسان وأنه الوسيلة التي تنقل الإنسان من مرحلة الجهل إلى المعرفة والإدراك لما حوله، وقد أمر الإسلام بالتعليم أخذاً بقولة تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ ﴾ (سورة العلق). ونصت عليه قواعد الحد الأدنى في المادة (٧٧) وأصبح التعليم من حقوق الإنسان ولم يحدد لممارسته مكاناً معيناً وبذلك يكون لنزلاء المؤسسات الإصلاحية حق التعليم إلى جانب أنه وسيلة تهذيب وخير معين على السلوك السوي.

وقد أنشئت المؤسسات الإصلاحية والسجون، منذ القدم وتطورت إلى أن أصبحت فيها أماكن مخصصة للتعليم وتمكن النزلاء من ممارسة حقهم فيه، الذي يشمل بمفهومه الواسع التعليم المنهجي والديني، والوعظي والمهني، الذي يؤثر في سلوك النزيل وتفكيره حيث إن الإجرام غالباً ما يعود إلى الغفلة والجهل، لذلك كان تعليم الأميين والأحداث إلزامياً وتوجه له إدارة المؤسسة الإصلاحية عناية خاصة، إلا أن الاهتمام بالتعليم في المؤسسات الإصلاحية تقابله صعوبة متعددة أهمها، الصعوبات الثقافية الممثلة في اللغة والدين والموروث الثقافي الذي قد لا يكون موحداً بين نزلاء

المؤسسات الإصلاحية متعددي الأجناس والجنسيات، كما أن الاختلاف البيني في المناهج حتى على مستوى الدول العربية يشكل بعض الصعوبات للدارسين.

ومن الصعوبات نقص الكفاءات الإدارية في المؤسسات الإصلاحية وقلة الخبرة وكثرة الأعباء مما يحول دون تطوير وتحسين الأداء في المؤسسات الإصلاحية.

ويعد من الصعوبات عدم وجود المكان المهيأ للتعليم في المؤسسات الإصلاحية وقلة أو عدم توفر الأخصائيين وعزوف الكفاءات التعليمية وعدم توفر المباني المهيأة في المؤسسات الإصلاحية لغرض التعليم، كما أن من أبرز الصعوبات التي تواجه التعليم في المؤسسات الإصلاحية عدم وجود الحافز سواء في موضوع اختصار المحكومية، أو الحافز المادي وعدم قبول الانتساب في نظام الجامعات وكذلك نقص المكتبات داخل المؤسسات الإصلاحية وإن وجدت فهي متواضعة جداً ومما تقدم يظهر أن هناك صعوبات في التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية، يمكن أن تعالج جانباً منه التوصيات الآتية:

١ ـ الدعوة إلى التركيز على الوعظ والإرشاد داخل المؤسسات الإصلاحية، بلغات متعددة، من قبل الدعاة ورجال الفكر، وتسجيل البرامج الإعلامية الهادفة وبثها داخلياً في المؤسسات الإصلاحية، لتحقيق الفائدة للنزلاء.

٢ ـ التركيز على توفر الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في المؤسسات الإصلاحية، وتوفير الرعاية الاجتماعية والنفسية للنزيل .

٣ ـ إيجاد مبان مصممة ومهيأة للتعليم في المؤسسات الإصلاحية .

٤ ـ دعوة المؤسسات الأهلية الاجتماعية إلى دعم التعليم في المؤسسات الإصلاحية، من الناحيتين المادية والعلمية .

٥ ـ دعوة الأندية الأدبية، ورجال الفكر والأكاديميين للمساهمة في التعليم بمفهومه الواسع في المؤسسات الإصلاحية .

٦ ـ إلزام النزلاء ممن تزيد عقوبتهم عن السنة بالتعليم في مراحل التعليم المختلفة

٧ ـ إيجاد أماكن التدريب المناسبة وإلزام من تقل عقوبته عن العام بالتدريب على عمل يمكن إتقانه خلال فترة العقوبة مثل الطباعة وإدخال البيانات والحرف البسيطة .

٨ ـ إعطاء حوافز مادية للمعلمين داخل المؤسسات الإصلاحية حتى يمكن الحصول على الخبرات التربوية الجيدة .

٩ ـ فتح المجال أمام القطاع الخاص والمؤسسات الخيرية في دعم البنية التحتية في المؤسسات الإصلاحية .

١٠ ـ توفير المكتبات في المؤسسات الإصلاحية ودعوة دور النشر والمؤلفين للمساهمة في إثراء المكتبات بما ينشر، وتوجد فيه فائدة من الناحية الدينية والاجتماعية .

١١ ـ الدعوة إلى ربط التعليم بموضوع تخفيف العقوبة لتحفيز النزلاء على التعليم مما يحقق مصلحة النزيل والمجتمع .

المراجــع

أبو غدة ، حسن ، أحكام السجن ومعاملة السجناء في الإسلام، الكويت ، مكتبة النهار.

أبوغدة ، حسن ، أحكام السجن ومعاملة السجناء في الإسلام، الكويت ، المنار ١٩٨٧م.

آل سعود ، سارة بنت محمدبن سعود : البرامج التأهيلية في المؤسسات الإصلاحية، ندوة التأهيل في المؤسسات العقابية، الرياض ١٤ - ١٦/ ٨/ ١٤٢٢هـ، .

ـــــــــــــــ، البرامج التأهيلية في المؤسسات الإصلاحية، الأنواع المعوقات، الحلول، ندوة الإصلاح والتأهيل في المؤسسات العقابية والإصلاحية، الرياض ١٤ - ١٦/ ٨/ ١٤٢٢هـ.

الإمارات العربية المتحدة، إدارة التخطيط والتطوير: المجموعة الإحصائية السنوية الحادية والعشرون، عام ٢٠٠٠م حتى ٨٢٧.

التقرير الإحصائي، الإدارة العامة للسجون، المملكة العربية السعودية عام ١٤١٩هـ، ص٥٢.

خيرالله ، سيد : علم النفس التعليمي، الكويت مكتبة الفلاح ١٩٨٢م، .

السنبل ، عبدالعزيز ، التجارة العالمية في استخدام التجارة التعليمية والتربوية داخل المؤسسات الإصلاحية، أبحاث ندوة التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية، أكاديمية نايف العربية ١٤١٩هـ.

السيوطي، الجامع الصغير جـ ٢/ ٢١٣ حديث رقم ٥٨٦٠ .

الضحيان، سعود ، د. عبدالكريم سعيد الغامدي، برامج التدريب والتأهيل والتعليم في المؤسسات الإصلاحية، ندوة الإصلاح والتأهيل في المؤسسات العقابيه والإصلاحية، الرياض ١٤٢٣هـ.

عجوة، عاطف عبدالفتاح ، البطالة في العالم العربي وعلاقتها بالجريمة والمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ١٤٠٦هـ.

عزت ،أحمد ، أصول علم النفس، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث الطبعة ٩ .

عسوس، عمر، معوقات العملية التعليمية والتربوية داخل المؤسسات الإصلاحية والعقابية في الدول العربية : أبحاث ندوة التعليم داخل المؤسسات الإصلاحية . أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ١٤٥١٩هـ.

غانم ،عبدالله ، فكرة المؤسسات الإصلاحية، ضمن اتجاهات ندوة برامج التدريب في المؤسسات الإصلاحية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ١٤١٢هـ.

الغزالي، محمد، حقوق الإنسان بين الإسلام وإعلان الأمم المتحدة . دار الكتب الإسلامية، مصر، ط٣ .

غنام، محمد غنام ، حقوق الإنسان في السجن، الكويت، ١٩٩٤م .

مذكرة السجون في المملكة العربية السعودية ٨٠١٦ في١١/ ٤/ ١٤٢٣هـ.

المرشدي، علوش، الرعاية والإصلاح، مراحل تطورها وتطبيقاتها في سجون المملكة العربية السعودية إصدار مركز أبحاث مكافحة الجريمة ١٤٢١هـ.

مرعي، إبراهيم ، وملاك أحمد الرشيدي : السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ١٩٨٣م.

المملكة الأدرنية الهاشمية، الأمن العام، التقرير الإحصائي الجنائي لعام ٢٠٠٠م، ص ٢١٤-٢١٥.

محو الأمية وتعليم الكبار
في المؤسسات الإصلاحية

أ . د. طلعت عبد الحميد فائق حسن

٦ . محو الأمية وتعليم الكبار في المؤسسات الإصلاحية

مقدمـــة

تنطلق الدراسة من بعض المسلمات والحدود التالية :

- أن مفهوم محو الأمية لم يعد يقتصر على مجرد اجتثاث جذور الجهل بالقراءة والكتابة منذ النصف الثاني من القرن الماضي، كما شهد المفهوم تطورات عديدة على مستوى التنظير لم يتبعه تغيير جذري في الممارسة بدءاً من مفهوم محو الأمية الوظيفي مروراً بالمفهوم الحضاري ووصولاً إلى محو الأمية التكنولوجية .
- أن محو الأمية يعد منظومة فرعية لمنظومة تعليم الكبار الذي يعد بدوره جزءاً من منظومة التعليم المستمر مدى الحياة المرتبط بالتنمية المستديمة .
- إن مجرد اجتثاث جذور الجهل بالقراءة والكتابة لا يضمن تغيير ذهنية المتعلم وسلوكه، بل ما يمكن أن نطلق عليهم أنصاف متعلمين أو المتعلمين لشذرات معرفية غير عميقة (المتعلمين الجهلاء) قد يشكلون جيوباً لهدم الإرهاصات الحداثية في المجتمع، ويسهل استقطابهم من شتى الجماعات المناهضة للمجتمع، وبالتالي يصبح الهدف ليس مجرد محو الأمية الأبجدية بل التعليم عالي الجودة والمستمر مدى الحياة الذي يؤدي إلى ترقية القدرات والطاقات البشرية التي تسهم في تقدّم المجتمع .
- أن المؤسسات الإصلاحية أو التي يطلق عليها فقهاء القانون الجنائي ومنظري علم العقاب بالمؤسسات العقابية التي تسلب حرية أصحاب السلوك المنحرف الذي يجرمه المشرع، وتهدف تلك المؤسسات في

المقام الأول إلى إعادة تأهيل هؤلاء الأشخاص، غير أن تلك المؤسسات تُعدّ بمثابة إحدى المؤسسات التي تمارس عمليات الضبط الاجتماعي، إن عملها يبدأ عندما تفشل المؤسسات الأخرى للضبط الاجتماعي في أداء وظائفها مثل المدرسة وبالتالي فإن عمل المؤسسات العقابية (الإصلاحية) يجب ألا ينعزل عن أهداف وغايات عمليات الضبط الاجتماعي التي تمارسها كافة المؤسسات .

- توجد عديد من المؤسسات الإصلاحية إلى جانب السجون المخصصة للمنحرفين الكبار بعضها يخصص للأحداث مثل دور الرعاية المختلفة التي تنصب جهودها على الأحداث المنحرفين أو المعرضين للانحراف مثل الأسر البديلة ودور الرعاية المختلفة التي عادةً تخضع للإشراف الشرطي والاجتماعي في ظل التوجهات التي تنادي بالإشراف القضائي، وبالتالي فإن عمليات تعليم الكبار ومنها عمليات وأنشطة محو الأمية كجزء من منظومة تعليم الكبار يجب أن يتم تناولها في مختلف تلك المؤسسات .

وبناءً عليه فإن الدراسة سوف تتبع الخطوات الآتية :

١ - أهمية التعليم في المؤسسات الإصلاحية كإطار عام للدراسة .
٢ - حق التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية في المواثيق الدولية .
٣ - إقرار الحق في التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية في الدول الأجنبية .
٤ - التعليم ومحو الأمية في الدول العربية من حيث الشكل أي من حيث إقرار هذا الحق في التشريعات العربية المتعلقة بالمؤسسات الإصلاحية .
٥ - حق التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية من حيث الممارسة والمضمون .
٦ - مستقبل التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية في الدول العربية .

٦ . ١ أهمية التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية

ترجع أهمية التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية / العقابية إلى ما يلي :

١ ـ فرض مدير سجن أوبرن عام ١٨٢٤ حظراً على تعليم النزلاء القراءة والكتابة لأن النزيل المتعلم في نظره أشد خطورة على المجتمع من النزيل غير المتعلم ، لأن التعليم على الأقل يعينه على ارتكاب جرائم التزوير ، ولكن في ظل التغيرات الكوكبية الحالية وما صاحبها من ثورة معلوماتية نجد أن الأمية تُعدّ من العوامل المهمة الدافعة للجريمة ونسبة الأميين السجناء تدل على ذلك في معظم الدول النامية ، وبالتالي فإن التعليم مرتفع الجودة يسهم في نزع الدوافع اللااجتماعية عند السجين ، كما يسهم في إرساء قيم واتجاهات وسلوكيات تباعد بين السجين والعودة إلى التفكير في السلوك الإجرامي ، كما يهيئ التعليم والتدريب الفرص للعمل الشريف بعد الإفراج عن المسجون كما أن التعليم يعتبر وسيلة نموذجية لقضاء أوقات الفراغ مثيرة للاهتمام داخل السجن مثيرة للاهتمام ، وتبعد النزيل عن الانطواء والاستغراق في التفكير المتشائم أو التخطيط لارتكاب جرائم أو الوقوع ضحية لجرائم أخرى[١] .

كما أن التعليم والتدريب يسهمان في تكوين مواطن قادر على الوفاء باحتياجاته واحتياجات مجتمعه بعد الإفراج عنه ، كما أن تقييد حريته أثناء فترة العقوبة لا تُعدّ مبرراً لانتهاك حقوقه الأخرى

---

(١) أحمد عوض بلال : علم العقاب ، النظرية العامة والتطبيقات ، دار الثقافة العربية، ٨٣/ ١٩٨٤ ، ص ٤٠٠ـ٤٠٣ .

باعتباره إنسان بصفة عامة ومواطن عليه واجبات وله حقوق، والوعي بها يمكنه من القيام بأدواره الاجتماعية والاقتصادية بعد الإفراج عنه، كما أن تعليم المحكوم عليهم يعتبر من أهم أساليب المعاملة العقابية التي تحقق الغرض الأول من أغراض الجزاء الجنائي وهو تأهيل المحكوم عليهم وإصلاحهم، والتعليم يعتبر أحد وسائل المعاملة التي تسهم في تأهيل المذنبين.

٢ - انطلاقاً من حق الشخص المنحرف اجتماعياً في التأهيل الذي هو التزام يحمله المجتمع تجاه الشخص باعتباره مسؤولاً بظروفه عن المسلك المنحرف وفقاً لآراء جراماتيكا مؤسس مذهب الدفاع الاجتماعي الحديث(*) الذي يتعامل مع صاحب السلوك المنحرف باعتباره ضحية للظروف التي نشأ فيها وتتحقق حماية المجتمع بمواجهة الظروف التي من شأنها أن تقوي الإقدام على الجريمة، أما الذي أجرم فيتم تأهيله حتى لا يقدم على اقتراف الجريمة مرة ثانية وبالتالي فإن السياسة الجنائية تُعدّ وفقاً لهذا بمثابة خطة المجتمع في مكافحة الإجرام بالوسائل الملائمة التي تتسم باحترام كرامة الإنسان وحقوقه وتعترف بالمسؤولية الأخلاقية كأساس للمسؤولية الجنائية، وهي ذات طابع عملي يستفيد من نتائج العلوم الحديثة التي تساعد على التعرف على أسباب الجريمة وأساليب مكافحتها، كما أنها يمكن أن تشكل قدراً مشتركاً يمكن أن تتبناه التشريعات الجنائية على مستوى العالم [١].

---

(١) محمود نجيب حسني : مفهوم الدفاع الاجتماعي على الصعيد العربي ومظاهر الدفاع الاجتماعي في الشريعة الإسلامية، المجلة الجنائية القومية، العدد الثالث، المجلد الثامن والعشرون، نوفمبر ١٩٨٥، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ص ٥ - ١٠.

٣ـ أن التأهيل وما يرتبط به من أساليب للمعاملة العقابية ـ العلاجية والتهذيبية ـ ليس مجرد التزام تفرضه الدولة على المحكوم عليه ولكنه كذلك حق للمحكوم عليه قبل الدولة في أن تخلصه من الظروف التي قادته إلى الجريمة، وله الحق في أن يعود إلى المجتمع يوماً ما مواطناً صالحاً، كما أن له الحق في المحافظة على إمكانياته البدنية والذهنية والنفسية التي كانت متوافرة له لحظة البدء في تنفيذ العقوبة، وحقه في الإقلال من الآثار الضارة المرتبطة بسلب الحرية، ويعد التعليم من الوسائل الرئيسة للمعاملة في السياسة العقابية المعاصرة على الرغم من الاعتراف بأهميته في السجون منذ نشأتها في أواخر القرن السادس عشر حيث عكف رجال الدين على تعليم المحكوم عليهم مبادئ القراءة و الكتابة ليتسنى لهم قراءة الكتب الدينية تمهيداً لتوبتهم، وفي عام ١٨٤٧ قرر قانون بتعيين مدرسين في المؤسسات العقابية في بعض الولايات الأمريكية بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات المعاصرة تؤكد وجود علاقة موجبة بين الأمية والجريمة، كما أن التعليم يساعد على إصلاح جوانب عديدة في الشخصية، وكذلك يساعد المحكوم عليه في أن يجد عملاً شريفاً، بالإضافة إلى أن التعليم يسهم في التعريف بالحقوق والالتزامات تجاه المجتمع[١].

٤ـ ينبغي لإستراتيجيات منع الجريمة ألا تضع في الاعتبار فقط الأنماط والأبعاد الراهنة للجريمة، ولكن أيضاً التطورات والاتجاهات

---

(١) فادية أبو شهبة : تطور التنفيذ العقابي في مصر « التعليم بالمؤسسات العقابية»، المجلة الجنائية القومية، المجلد الخامس والثلاثون، العددان الثاني والثالث، يوليو/ نوفمبر ١٩٩٢، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ص ٣٥ـ٣٨ .

المحتملة على الأجلين القصير والطويل مثل توقع اتجاهات الإجرام على الصعيد العالمي وعبر الحدود، والارتباط بين الأمن والديمقراطية وبين الأمن والحد من مظاهر عدم المساواة، مع إقامة تحالفات على المستوى الرسمي مع المبادرات الفردية والجهود التطوعية وخاصة في مجال مكافحة الفقر والحرمان [١].

وإذا كان التعليم الرسمي وغير الرسمي يمكن أن يعززا روح المواطن الصالح، فإن التعليم داخل السجون بما في ذلك التوعية الاجتماعية وإعداد السجناء للعمل يشكل وسيلة مهمة للوقاية الثانوية من حيث إنه يعزز إمكانات اندماج السجناء في المجتمع. وربما يكون توفير التدريب الملائم والتوعية للمسؤولين عن منع الجريمة والعدالة الجنائية من العوامل الرئيسية لنجاح البرنامج مع تدريب المدربين في مجالات الإدماج الاجتماعي والمعاملة المجتمعية، ويمكن للجزاءات البديلة للسجن مثل خدمة المجتمع المحلي والإفراج المشروط بالعمل أن تدعم الروابط المحلية للجناة وتيسر اندماجهم في المجتمع ما يساعد على منع العودة للجريمة[٢].

مع الأخذ في الاعتبار تنامي ظاهرة العنف الذي قد تكون بواعثه متعددة مثل الفقر وفقدان الأمل أو الفرص أو تعاطي المخدرات أو عدم الرضا عن الحياة أو السكن في مناطق حضرية هامشية أو سوء المعاملة [٣].

---

(١) الأمم المتحدة: مؤتمر الأمم المتحدة التاسع لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين، ٢٩ أبريل - ٨ مايو ١٩٩٥، القاهرة، ص ٨، ١١.

(٢) المرجع نفسه، ص ١٤.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٩-٢١.

٥ـ إذا كان الحادث العنيف بمثابة نتيجة لسلسلة طويلة من الأحداث السابقة يمكن كسرها في أي حلقة من حلقاتها فإن القضاء على الاتجاهات التي تحض على أعمال العنف يُعدّ عملاً تربوياً في الأساس يمكن من اجتثاث جذور العنف في الذهن قبل أن يتحول إلى سلوك، وتأكيداً لذلك نجد اليونسكو تضع العبارة التالية على باب مكتبها في باريس «الحرب تبدأ كفكرة» وبالتالي فإن الحرب على العنف تبدأ من خلال التنمية الذهنية التي تشمل طرائق التفكير والاتجاهات المصاحبة لتلك الطرائق مع عدم إغفال العوامل البنيوية في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد مع إقرار التدابير التي تعمل على تحسين حالة الأسر التي لا تؤدي وظائفها وتقديم الدعم الإنمائي للمناطق المهمشة، ذلك لأن كثيراً من الجانحين الأحداث هم ضحايا ومجرمون في نفس الوقت [١]، ونجد أن السجون في السويد والنرويج تولي عناية فائقة لبرامج التنمية الذهنية للعاملين داخل السجون [٢].

٦ـ وفقاً لعينة إحدى الدراسات وجد أن أصحاب المؤهلات العليا لم تتجاوز نسبة عودتهم إلى ارتكاب سلوكيات إجرامية مرة واحدة لم تتجاوز نسبتهم (٣, ٧٪) من مجموع نسب العينة، والعود مرتان لم يتجاوز نسبة (٢, ٩٪)، أما العود ثلاث مرات أو أربع مرات فكان صفراً عكس الشرائح الأخرى المتعلمة والأمية التي شغلت بقية النسب [٣].

(١) المرجع نفسه، ص ٣٠ـ٣١، ٣٦.

(٢) Michael K. Carlie and Kevin I. Minor, Prisons Around the World, Studies in International Penology, Southwest Missouri State University, 1992, P. 51.

(٣) مصطفى عبد المجيد كاره، السجن كمؤسسة اجتماعية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ١٩٨٧، ص ١٤٦.

وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بجودة التعليم وإتاحته للجميع حتى مراحله العليا التي إذا كانت تسهم في اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو المجتمع فإنها تسهم في تحقيق قيمة عالية تتيح لمجتمعاتنا النامية قدراً أوفر من شروط التنافس الكوكبي الذي أصبح محوراً رئيسياً في التنمية البشرية مع التأكيد على أن مكافحة الفقر ليس في الموارد فقط ولكن في القدرات والطاقات البشرية أيضاً (١).

٧- إذا كان السجناء لديهم قدر أكبر من الإحساس بالدونية وعدم القيمة والاندفاع بالمقارنة بالطلقاء فإن برامج التعليم والإرشاد يمكن أن تسهم في تعديل بعض مكونات مفهوم الذات السابق الإشارة إليها، وهذا يعني أن السجن ليس مجرد مكان للإيواء بل هو وسيط تربوي لتغيير نسق قيم السجين وعاداته واتجاهاته غير المرغوب فيها وإبدالها بأخرى مرغوبة (٢).

٨- أوصت الصكوك الدولية الصادرة عن مؤتمر الأمم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في ميلانو ١٩٨٥ بضرورة تلبية الاحتياجات المتنوعة للمجرمين الأحداث، مع حماية حقوقهم الأساسية في الوقت نفسه وتلبية احتياجات المجتمع (٣).

---

(1) Talaat Abd El-Hamid: Practical Directives for Adult Education Policies in the Arab States, In Practical Directives for Adult Education Policies in Arab Countries 2000-2015, ALCSO, World Conference on Education for All, Dakar, 22-62/4/2000, P. 49-79.

(٢) طريف فرج : الآثار النفسية للعقوبات سالبة الحرية، نظرة تقويمية، المؤتمر الثاني : الرعاية اللاحقة علماً وتطبيقاً، ١٥-١٦ نوفمبر ١٩٨٩، جمعية رعاية المسجونين وأسرهم، القاهرة.

(٣) الأمم المتحدة : حقوق الإنسان، مجموعة صكوك دولية، مركز حقوق الإنسان، جنيف، مرجع سابق، ١٩٨٨، ص ٢٢٣.

٩ ـ تقدّم إيديولوجية العولمة ـ الكوكبية على تقريب الأمكنة والانصهار وتنوع الثقافات ومشاركة الجميع في صنع مصير الكوكب من خلال آليات عديدة في مقدمتها مجتمع الاتصالات والمعلومات الذي أصبح بمثابة الطريق السريع للتعلم والتثاقف وحل المشكلات، وبالتالي أصبح الاتصال قيمة إنسانية تتيح حرية الاختيار وبالتالي أصبحت ماهية الإنسان في هذا العصر محورها الاتصال حيث نشأ ما يمكن تسميته بإنسان الاتصال (Homo Communicans) [(1)].

وبالتالي يمكن أن تسهم التقنيات الحديثة من بعد في تعليم المسلوبة حريته ـ بالسجن ـ بدلاً من أن يخرج السجين بعد قضاء فترة العقوبة وهو يعيش في عالم آخر أو يعيش مهمش ما يجعله عرضة للإحباط المولد للكراهية التي تساعد على ارتكاب سلوكيات منحرفة مرة أخرى .

٦ . ٢ حق التعليم ومحو الأمية في المؤسسات الإصلاحية

أكدت معظم المواثيق الدولية على الحق في التعليم للصغار والكبار، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك :

١ ـ توضح القاعدة (١ـ٤) لإدارة شؤون قضاء الأحداث التي أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين في ميلانو من ٢٦ أغسطس إلى ٦ سبتمبر ١٩٨٥ التي اعتمدتها الجمعية العامة في قرارها ٤٠/ ٣٣ في ٢٩ نوفمبر ١٩٨٥ ما يلي :

---

(1) Talaat Abd El-Hamid: Attitudes of Youth Towards Globalization in Fourth International Conference, On One Civilization, Many Cultures, Organized by Ibn Rushd Enlightenment International Association, 13-16/11/2000.

«يفهم قضاء الأحداث على أنه جزء لا يتجزأ من عملية التنمية الوطنية لكل بلد، ضمن إطار شامل من العدالة الاجتماعية لجميع الأحداث، بحيث يكون في الوقت نفسه عوناً على حماية صغار السن والحفاظ على نظام سلمي في المجتمع»[1].

٢ ـ تم التوصية باستهداف تلبية الاحتياجات المتنوعة للمجرمين الأحداث، مع حماية حقوقهم الأساسية في الوقت نفسه، وتلبية احتياجات المجتمع».

٣ ـ تم اعتماد الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم في ١٤ ديسمبر ١٩٦٠ وبدء نفاذ هذه الاتفاقية في ٢٢ مايو ١٩٦٢، ومن بين ما نصت عليه ما يلي: «أن لكل فرد الحق في التعليم، وتشير كلمة التعليم إلى جميع أنواع التعليم ومراحله وتشمل فرص الالتحاق بالتعليم، ومستواه ونوعيته، والظروف التي يوفر فيها، ويجب أن يستهدف التعليم تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية»[2].

٤ ـ نظراً لأن التعليم يمكن أن يتم عن طريق العمل، واتساقاً مع ما تنادي به الاتجاهات المعاصرة من ضرورة المزاوجة بين التعليم والعمل، لذلك ندرك بأن المؤتمر الدولي الثاني عشر للعقوبات والسجون الذي عقد في لاهاي في أغسطس ١٩٥٠ بأن ينظر إلى العمل في السجون باعتباره إحدى وسائل المعاملة العلاجية وحق والتزام للمسجونين في نفس الوقت، مع ضرورة أن يتشابه تنظيم

---

(١) الأمم المتحدة: حقوق الإنسان، مجموعة صكوك دولية، ص ٢٢٢.
(٢) المرجع نفسه، ص ٨٢، ٨٤.

العمل مع العمل الحر لتحقيق الأغراض التربوية والاقتصادية والاجتماعية والتوصية بأن يصبح غرض العمل بالنسبة للصغار هو تعليم حرفة، كما اعتمد المجلس الاقتصادي الاجتماعي للأمم المتحدة بقرار رقم ٦٦٣ بتاريخ ٣١ يوليو ١٩٥٧ قاعدة أن يتم مراعاة الاستعداد الجسماني والعقلي لطبيعة العمل الملزم به [١].

٥ ـ صدر إعلان حقوق الطفل بموجب قرار الجمعية العامة ١٣٨٦ (د-١٤) المؤرخ في ٢٠ نوفمبر ١٩٥٩ الذي ينص في مبدئه الثاني على ما يلي: « يجب أن يتمتع الطفل بحماية خاصة وأن يمنح بالتشريع وغيره من الوسائل، الفرص والتسهيلات اللازمة لإتاحة نموه الجسمي والعقلي والروحي والاجتماعي نمواً طبيعياً سليماً في جو من الحرية والكرامة، وتكون مصلحته العليا محل الاعتبار الأول في سن القوانين لهذه الغاية [٢].

٦ ـ بالنسبة لحماية الأشخاص الخاضعين للاحتجاز أو السجن تم اعتماد القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء في مؤتمر الأمم المتحدة الأول لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين في جنيف ١٩٥٥ وأقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراريه ٦٦٣ جيم (د ـ ٢٤) في ٣١ يوليو ١٩٥٧ , و٢٠٧٦ (د-٦٢) في ١٣ مايو ١٩٧٧ وتضمنت ما يلي: « أن الهدف من معالجة المحكوم عليهم بالسجن أو بتدبير مماثل يحرمهم من الحرية يجب أن ـ بقدر ما تسمح بذلك مدة العقوبة

---

(١) عطية مهنا: تقييم المعاملة في المؤسسات العقابية، التقرير الأول، العمل في السجون، دراسة نظرية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٤-٦.

(٢) الأمم المتحدة: حقوق الإنسان، مرجع سابق، ص ٣٢٦.

ـ يكسبهم العزيمة على أن يعيشوا في ظل القانون وأن يتدبروا احتياجاتهم بجهدهم، وجعلهم قادرين على إنفاذ هذه العزيمة، ويجب أن يخطط هذا العلاج بحيث يشجع احترامهم لذواتهم وينمي لديهم حس المسؤولية »[1].

وطلباً لهذه المقاصد، يجب أن تستخدم جميع الوسائل المناسبة، ولاسيما الرعاية الدينية، والتعليم، والتوجيه، والتكوين على الصعيد المهني، وأساليب المساعدة الاجتماعية الأفرادية، والنصح في مجال العمالة، والرياضة البدنية، وتنمية الشخصية تبعاً للاحتياجات الفردية لكل سجين، مع مراعاة تاريخه الاجتماعي والجنائي، وقدراته ومواهبه الجسدية والذهنية، ومزاجه الشخصي، ومدة عقوبته، ومستقبله بعد إطلاق سراحه[2].

٧ـ تشير الوثيقة السابقة إلى ضرورة توفير تدريب مهني نافع للسجناء وتوفير عمل منتج لهم، كما تتخذ الإجراءات لمواصلة تعليم جميع السجناء القادرين على الاستفادة منه، وأن يكون تعليم الأميين والأحداث إلزامية وأن يتناسق التعليم مع نظام التعليم العام بحيث يكون في مقدورهم بعد إطلاق سراحهم أن يواصلوا الدراسة دون عناء وأن تنظم أنشطة ترويحية وثقافية حرصاً على رفاهية السجناء بدنياً وعقلياً[3].

---

(١) المرجع نفسه، ص ١٨٩ .
(٢) المرجع نفسه، ص ١٨٩ .
(٣) المرجع نفسه، ص ١٩١ .

٦ . ٣ إقرار الحق في التعليم في المؤسسات الإصلاحية الأجنبية

اهتمت نظم الدول الغربية بتعليم المحكوم عليهم بالإيداع في مؤسسات رعاية الأحداث أو في السجون، وفيما يلي بعض الأمثلة لمعاملة النزلاء :

١ ـ ينصب الاهتمام في السويد والنرويج حول برامج التعليم الوظيفي، كما أن الاهتمام بالتعليم الأكاديمي داخل السجون يفوق الاهتمام الذي يحظى به هذا النوع من التعليم في سجون كاليفورنيا، أما تعليم المهن فإنه يختلف باختلاف السجون، إلا أن التعليم النظامي لا يحظى إلا بعدد محدود داخل السجون في الوقت الذي تعتبر فيه مرتبات المعلمين ضعيفة . ويستفيد العاملون في السجون من برامج التنمية الذهنية التي توضع على غرار البرامج التي توضع للعاملين في المصانع خارج السجن مثل مصانع الملابس [1] .

٢ ـ تهدف مؤسسات الأحداث (البورستال) في إنجلترا إلى تأهيل الحدث وليس عقابه وهي في غالبيتها مفتوحة، أما المغلق منها فيستقبل شديدي الانحراف ومدة الإقامة في تلك المؤسسات لا تزيد عن ثلاث سنوات، ويمكن أن تفرض نظام الاختبار القضائي بعد الإفراج عن الحدث لمدة عامين فإذا لم يتكيف تعيده المحكمة إلى المؤسسة . وتحفل البروستال بالعديد من البرامج التعليمية والثقافية والترويحية ويتم تدريبهم على أنواع مختلفة من المهن، ويوجد بها

---

(1) Michael K. Carlie and Kevin I. Minor, Prisons Around the World, Studies in International Penology, Southwest Missouri State University, 1992, Op.Cit , P. 51.

قسم للتعليم وممارسة الأنشطة، كما تنظم برامج لتهيئة الحدث قبل الإفراج عنه بعدة شهور[1] لاستقبال المجتمع الخارجي بالإضافة إلى برامج الرعاية اللاحقة .

٣ ـ حدد القانون الياباني الحدث بأنه الشخص الذي يقل عمره عن عشرين عاماً وتم تصنيفهم إلى أربع فئات (المجرمون، المذنبون، المحتمل انحرافهم، سيئي التصرف)، وهذا يعني أن اهتمام القانون يمتد إلى ما قبل ارتكاب الفعل الإجرامي، وترجع البحوث إلى أن أهم مسببات الجنوح ترجع إلى زيادة الأسر النووية، والتغير في القيم، وضعف الضبط النفسي للصغار، لذلك تم إنشاء مكتب للتنسيق يضم وزراء التعليم والرعاية والعمل والشرطة يتبع رئيس الوزراء، وإنشاء مجالس متخصصة في مشاكل الأحداث . وتهتم الشرطة بتدريب الصغار على الأنشطة الرياضية لمساعدتهم على ضبط النفس من أجل الوقاية من الانحراف، بالإضافة إلى تخصيص شهر للوقاية من جنوح الأحداث منذ ١٩٧٩ [2] .

٤ ـ في بعض الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية تتعاون المؤسسة العقابية والمدرسة أو كليات المجتمع عن طريق لجنة تطوعية في إعداد برنامج تعليمي للمسجونين وكانت الاستجابة جيدة من المسجونين[3] .

---

(١) علاء الدين رجائي : دراسة تقويمية لبرامج العمل، مع الجماعات في المؤسسات العقابية، مرجع سابق، ص ٦٠ ـ ٦٣ .

(٢) المرجع نفسه، ص ٦٨ ـ ٧٠ .

(٣) بدر الدين علي : نماذج عربية ودولية للرعاية اللاحقة، المؤتمر الدولي العربي الأول للرعاية اللاحقة، ٢٢ ـ ٢٥ يناير ١٩٩٠، الاتحاد الدولي لرعاية المسجونين، الاتحاد المصري لرعاية المسجونين، القاهرة، ص ١٨ ، ٢٠ .

٥ ـ أشرفت إحدى جمعيات رعاية المسجونين بميلانو الإيطالية على تعليم المسجونين عن طريق المراسلة لمستويات متنوعة ما بين الإعدادي والثانوي والجامعي، كما تتبرع تلك الجمعيات بشراء الكتب وأدوات الدراسة ورسوم الامتحانات وجوائز تشجيعية للناجحين، ويتم الاتصال أسبوعياً بين السجين ومدرس معين تنشأ مع مرور الزمن ثقة متبادلة حتى يصبح مرشداً وموجهاً للمذنب نحو السلوك السوي[1].

ويوجد برنامج تليفزيوني بمدينة لوس أنجلوس بكاليفورنيا منذ ١٩٧٨ انتشر بعد ذلك في المدن الأخرى يسمى الاستقامة بسبب الخوف يعرض مشكلات الأحداث المشكلين قبل انحرافهم، ويعرض ما يجري داخل السجون من مشاجرات وإصابات واعتداءات جنسية وشتائم بذيئة ما يرهب الصغار من خوض تجربة الحبس غير أن مؤسسة الإصلاح الأمريكية تعارض هذا، فهي ترى أن واجب المؤسسة العقابية القضاء على العنف لا أن تبني برنامجاً يعتمد على هذا العنف.

٦ ـ يرى بعض الباحثين أن سوء الحالة الاقتصادية أدى إلى خروج المرأة للعمل ما ترتب عليه عدم رعاية الأطفال بالقدر الكافي ما جعل الأطفال أكثر عرضة للانحراف وعلى الرغم من ذلك نجد أن المحاكم في المجتمع الهندي تحكم على الأحداث باعتبارهم مخالفين لأحكام القانون دون الأخذ في الاعتبار الظروف الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي أدت إلى ارتكاب الجريمة،

---

(١) المرجع نفسه، ص ٢٠ .

كما يطبق في الهند قانون إصلاحيات الأحداث لعام ١٨٧٨ الذي مضى على إقراره أكثر من قرن من الزمان، وبدأت المنظمات التطوعية ونصف التطوعية العمل على حماية المجتمع من الجريمة بالتعاون مع رجال القضاء، كما بدأ الاهتمام بالقوانين الخاصة بعمالة الأطفال وإنشاء المدارس التي ترعى النشء [1].

وتؤكد بعض الأبحاث أن الأحداث التي تقع أعمارهم في الفترة ما بين ١٤-١٨ عاماً يعانون من حرمان أسري، أو يقعون ضحايا سوء معاملة الوالدين أو المدرسين أو نتيجة وجودهم في أماكن سيئة السمعة، أو سيئوا التكيف، أو غير المسؤولين عن تصرفاتهم لأسباب عضوية .

لذا نجد القاضي في البرازيل يحكم على بعض الفئات المشار إليها أعلاه إما بإيداعهم في مؤسسات متخصصة أو في أسر بديلة أو بتعيين وصي عليهم من ذويهم، أو تطبيق نظام التبني عليهم .

كما يمكن للقاضي أن يصدر قرارات ملزمة من أجل المنع والوقاية وفقاً لدراسته للبيئة التي يعيش فيها الحدث .

وتم إنشاء وحدات تعليمية في ريو دي جانيرو ومينا سما جاري بالإضافة إلى إنشاء مراكز للتدريب المهني بها أقسام خاصة بالمساعدات العائلية، وهذه المراكز تستقبل نحو ثمانية آلاف طفل سنوياً، وتم إنشاء ٢٣٧ هيئة لتدريب الأطفال الذين يقعون فريسة

---

(١) علاء الدين رجائي : دراسة تقويمية لبرامج العمل مع الجماعات في المؤسسات العقابية للأحداث ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم خدمة الجماعة ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان ، ١٩٩٢ ، ص ٥٣-٥٥ .

سوء المعاملة الوالدية أو المدرسية، وتستقبل هذه الهيئات حوالي ٨٨٠٠ طفل سنوياً، وتم إنشاء (٢١) وكالة لرعاية الطفل تعمل على إعالة الأطفال وتدريبهم تصل طاقة استيعابها نحو ٢٩٨٠٠٠ طفل بالإضافة إلى مراكز خاصة لإيواء الأطفال المشردين والمنبوذين والمعرضين للانحراف .

هذا في الوقت الذي تم فيه عمل برنامج تدريبي لإعادة تدريب الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين .

وتجربة البرازيل تطبق المثل القائل الوقاية خير من العلاج بدلاً من دخول الطفل إلى المراكز والمؤسسات الإصلاحية [1] .

٦ . ٤ حق التعليم ومحو الأمية في الدول العربية (من حيث الشكل)

أقرت معظم الدول العربية حق التعليم ومحو الأمية للمحكوم عليه وفقاً لظروف كل فرد منهم من حيث السن ومدة العقوبة ومستوى التعليم والرغبة فيه، وجعلت محو الأمية في بعض الدول لمن يجهلون القراءة والكتابة في حدود سن معينة يختلف باختلاف الدولة، كما طالب المشرع العربي بتيسير سبل التعلم وسمح في بعض الدول بخروج السجين لتلقي تعليمه وتدريبه وبخاصة الأحداث ولأداء الامتحان خارج المؤسسة بينما قيد هذا الحق بموافقة المسئولين عن إدارة المؤسسة العقابية، كما توجد بعض المدارس العامة ومؤسسات التدريب المهني داخل السجون في بعض المؤسسات في بعض الدول، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك :

---

(١) المرجع نفسه، ص ٥٦-٥٨ .

٦ . ٤ . ١ المملكة العربية السعودية

تضع وزارة الداخلية بالاتفاق مع الجهات المختصة المسؤولة عن التعليم والتوعية مناهج التعليم والتثقيف وفقاً للفقرة الأولى من المادة (١٨) من نظام السجن والتوقيف في المملكة العربية السعودية بالقرار رقم (٤٤١) الصادر في ٨/ ٦/ ١٣٩٨هـ والذي توج بالمرسوم الملكي رقم (٣١) المؤرخ في ٣١/ ٦/ ١٣٩٨هـ، وبموجب القرار الوزاري رقم (٤٠٩٠) الصادر بتاريخ ٢٢/ ١٠/ ١٣٩٨هـ يبدأ التعليم ببرامج محو الأمية أما المتعلمون فإنهم يتابعون دراستهم كل وفق مرحلته التي وصل إليها هذا بالإضافة إلى وجود مكتبة بكل دار توقيف بالإضافة إلى عمل برنامج خاص لتحفيظ القرآن الكريم بموجب القرار الوزاري رقم ١٤٠٥ الصادر بتاريخ ٢١/ ٣/ ١٤٠١هـ واهتم مشروع التعليم المهني للسجناء بتوفير جميع أنواع التعليم المهني التي تتفق مع برامج مراكز التدريب المهني في المملكة بإشراف مدرسين متخصصين[١] .

تدخل الرعاية اللاحقة للسجناء المطلق سراحهم في المجتمع السعودي ضمن نظام التكافل الاجتماعي النابع من الشريعة الإسلامية، حيث توجد كثير من الجمعيات الخيرية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل تقوم برعاية أسر السجناء وتتضمن أنشطتها تعليم الكتابة الآلية والتوعية الدينية بالإضافة إلى البرامج الثقافية .

وتباشر مصلحة السجون برامج الإصلاح والتأهيل والإعداد لمرحلة ما قبل الإفراج بالتعاون مع مصلحة الرعاية الاجتماعية التي تقوم بالدور

---

(١) فادية أبو شهبة : تطور التنفيذ العقابي في مصر، التعليم في المؤسسات العقابية، مرجع سابق، ص ٥٥ ـ ٥٧ .

الرئيسي للرعاية اللاحقة بالإضافة إلى جهود الجمعيات الأهلية التي تعمل على تحسين معيشة الأطفال المشردين وخريجي السجون [١].

٦ . ٤ . ٢ الجمهورية العربية السورية

تقوم جمعية رعاية المساجين وأسرهم التي تأسست سنة ١٩٦١ بإنشاء مدارس لتعليم المسجونين وإقامة حوانيت ومشاغل يدوية داخل السجن تقوم ببيع وتقديم كافة المواد الغذائية ولوازم السجناء وتنشيط اليد العاملة، وأقيمت جمعيات رعاية مشابهة في المحافظات ويعتبر رئيس السجن في كل محافظة عضواً في مجلس إدارة الجمعية وتؤمن المؤسسات الإصلاحية للأحداث الجانحين فرص عمل للنزلاء بدءاً من تاريخ إيداعهم [٢].

أقرت المواد ١١٤-١١٧ من نظام السجون الصادر بالقرار رقم ١٢٢٢ لسنة ١٩٢٩ أن يصبح التعليم إجباري للمحكوم عليهم الذين لم يبلغوا الأربعين من عمرهم المحكوم عليهم بالحبس لمدة أكثر من ثلاثة أشهر وتسمح للجامعيين بحضور امتحاناتهم [٣].

٦ . ٤ . ٣ الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الإشتراكية العظمى

توجب المادة (٣٧) من قانون السجون رقم ١٩ لسنة ١٩٦٢ أن تيسر إدارة السجن وسائل الاستذكار وتأدية الامتحانات بالإضافة إلى وجود مكتبة، وأن يكون لكل سجن مركزي واعظ، كما يمنح كل محكوم عليه مكافأة مالية إذا استطاع الحصول على شهادة دراسية أو حفظ نصف القرآن

---

(١) مصطفى عبد المجيد كاره، السجن كمؤسسة اجتماعية، مرجع سابق، ص ٧-٩.
(٢) المرجع نفس: ص ٩-١٠.
(٣) فادية أبو شهبة: تطور التنفيذ العقابي، مرجع سابق، ص ٥٩.

الكريم أثناء وجوده بالسجن وفقاً للمادة (٣٩) من قانون السجون [١].

٦ . ٤ . ٤ دولة الكويت

أجازت المادة (٩٠) من قانون تنظيم السجون رقم (٢٦) لسنة ١٩٦٢ أداء الامتحان في المعهد الذي التحق به المحكوم عليه، كما أقر المشرع الحق في تلقي التعليم والتهذيب مع الاعتراف بوجود مكتبة [٢].

٦ . ٤ . ٥ الجمهورية العراقية

مناهج التعليم بالسجون هي نفس مناهج التعليم في المجتمع ويقوم بالتدريس ذوو المؤهلات الجامعية أو خريجو دور المعلمين لفصول محو الأمية [٣].

٦ . ٤ . ٦ الجمهورية اللبنانية

وفقاً للمرسوم ٩٩٨ لسنة ١٩٦٥ تمت إضافة فقرة ثانية للمادة ٦٥ تقضي بأن ينتدب إلى إدارة السجن عدد من المدرسين لتأمين التدريب والإرشاد في السجون، وأوضحت مشروعات الإصلاح مدى التزام الدولة بتقديم التعليم بالمؤسسات العقابية، وجعلت التعليم الابتدائي إلزامي لمن لم يبلغوا سن الحادية والعشرين ويجهلون القراءة والكتابة والحساب، كما تم السماح بتلقي الدروس عن طريق المراسلة، وقد يسمح للمحكوم عليه بالخروج لتأدية الامتحانات تحت الحراسة إذا استحال إجراء الامتحان داخل السجن، وتتحمل

---

(١) المرجع نفسه، ص ٥٧ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ٥٩ .

(٣) المرجع نفسه ، ص ٥٩ - ٦٠ .

الإدارة نفقات جميع الكتب ولوازم التعليم، وتوجد مكتبة بكل مؤسسة[1].

٦ . ٤ .٧جمهورية السودان

تم الأخذ بالقاعدة رقم (٧٧) الخاصة بتطبيق قواعد الحد الأدنى لمعاملة المسجونين التي توجب على إدارة المؤسسة العقابية تعليم المحكوم عليهم مبادئ القراءة والكتابة وبعض الحرف ووعظهم دينياً وتربيتهم أخلاقياً، وأوجبت المواد من ٧٩ـ ٨٢ من لائحة السجون لسنة ١٩٧٦ تعليم وتثقيف السجناء والسماح لهم بمواصلة الدراسة[2].

٦ . ٤ . ٨ جمهورية مصر العربية

ونصت اللائحة التنفيذية رقم ٣٤٥٢ لسنة١٩٩٧ لقانون الطفل الصادر برقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ في مصر على امتناع المسئولية الجنائية على الطفل الذي لم يبلغ من العمر سبع سنين ميلادية كاملة[3].

وتتدرج التدابير الخاصة بردع الطفل وفقاً للقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ المشار إليه بدءاً بالتوبيخ، أو تسليمه لمن له الولاية أو الوصاية عليه، أو إلحاقه بمؤسسة للتدريب المهني، أو إلزامه بواجبات معينة مثل حظر ارتياده للأماكن المشتبه فيها، أو وضعه تحت الاختبار القضائي في بيئته الطبيعية، ويقوم المراقب الاجتماعي بملاحظته وتوجيهه، أو إيداعه في أحد المستشفيات إذا كان مريضاً، انتهاءً بإيداعه في إحدى مؤسسات الرعاية الاجتماعية على

---

(١) المرجع نفسه، ص ٦٠ـ ٦٢.

(٢) المرجع نفسه، ص ٥٨.

(٣) رئاسة الجمهورية: اللائحة التنفيذية لقانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ : الجريدة الرسمية، العدد ٤٨ تابع، ٢٧ نوفمبر ١٩٩٧، جمهورية مصر العربية، ص ٦٥

ألا تزيد مدة إيداعه على عشر سنوات في مواد الجنايات وخمس سنوات في مواد الجنح وثلاث سنوات في حالات التعرض للانحراف [1] .

مع مراعاة أن يكفل للأطفال أكبر قدر ممكن من الرعاية الاجتماعية والتأهيل والخدمات الإنسانية وأن تلتزم المؤسسة العقابية بمساعدة الطفل على تلقي مبادئ القراءة والكتابة ومساعدته على اجتياز مراحل التعليم المختلفة [2] .

وبالنسبة لمحو الأمية في المؤسسات الكتابية للكبار، كما ورد بقرار وزير الشؤون الاجتماعية رقم ٣٧ لسنة ١٩٨٢ بشأن نظام العمل بمؤسسات الأحداث النص في المادة الأولى على أن المؤسسات «تُعد لإيداع الأحداث المحكوم عليهم بعقوبات مقيدة للحرية، وورد بالمادة السادسة منها النص على أن يحدد بقرار من وكيل الوزارة للرعاية الاجتماعية نوع التعليم ومحو الأمية لكل مؤسسة، ويجوز أن يلحق الأبناء بالمدارس الخارجية، على أن تتحمل المدرسة المصروفات اللازمة، ويفضل الاستفادة من خدمات مدارس التربية والتعليم في مرحلة الأساس ، إلا إذا حالت الظروف دون ذلك» .

وينص قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٣٢ لسنة ١٩٨١ بشأن نظام العمل بالمؤسسة العقابية للأحداث بالمرج، على أن تكون بمثابة سجن للشباب ممن لا تقل أعمارهم عن خمسة عشر عاماً، ويكون قوامه الرعاية الاجتماعية للنزلاء، ورغم ذلك فقد أثبت البحث الميداني عن واقع تلك المؤسسة أن برامج التعليم والتهذيب والرعاية الاجتماعية بتلك المؤسسة تحتاج إلى تدعيم لضمان الفاعلية نظراً لقصور الاعتمادات المالية المخصصة لذلك، وقصور في الإمكانيات البشرية المطلوبة .

---

(١) المرجع نفسه ، ص ٦٨ .
(٢) المرجع نفسه، ص ٧٣-٧٩ .

كما أوجب المشرع على الإدارة توقيع جزاءات على المتخلفين عن حضور دروس محو الأمية بمدرسة السجن، وتستمر مدة الدراسة نحو تسعة أشهر تشمل الثقافة العامة والدينية وبرامج أوقات الفراغ إلى جانب تعلم القراءة والكتابة والحساب، ويمنح الناجحون شهادات تفيد محو أميتهم لكل من بلغ مستوى يعادل مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائي وفقاً للفقرة (ب) من المادة (١١٤٩) من دليل العمل بالسجون .

وقد دخل التعليم السجون المصرية تنفيذاً للقانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ المعدل بالقانون ٢٨ لسنة ١٩٤٩ بشأن مكافحة الأمية، والمرسوم بقانون رقم ١٨٠ لسنة ١٩٤٩ بشأن لائحة السجون التي نصت على تعليم المحكوم عليهم لما في ذلك من أهمية في إصلاحهم، ومع صدور قانون تنظيم السجون المصرية رقم ٣٩٦ أصبح معاملة المحكوم تعليمياً أكثر أهمية حيث حدد نوع الدراسة بمدارس المؤسسات العقابية لإنماء شخصية السجين .

٦ . ٥ التعليم ومحو الأمية من حيث الممارسة والمضمون

سيتم تناول هذا العنصر من خلال دراسة حالة مصر كما يلي :

١ ـ تتساوى بعض القوانين العربية الخاصة بتنظيم السجون مع ما ورد في الوثائق الدولية الخاصة بتعليم المسجونين وتوفير الكتب الدينية والعلمية والأخلاقية والسماح للمسجونين باستحضار الكتب والصحف والمجلات وفق ما تقرر اللوائح الداخلية، والتشجيع على الاطلاع والتعلم وتيسير سبل الاستذكار ومواصلة التعليم والسماح لهم بتأدية الامتحانات [1].

(١) وزارة الداخلية : مصلحة السجون ، القانون رقم ٣٩٦ لسنة ١٩٥٦ في شأن تنظيم السجون ، الجمهورية العربية المتحدة ، سنة ١٩٦٢ ، القاهرة ، المواد من ٢٨ حتى ٣٢، ص ٨-٩ .

ويرى بعض الباحثين أن قواعد الحد الأدنى لمعاملة المسجونين لم تقرر حقوقاً للمسجونين في التعليم وفي الثقافة بل إن المخاطب بالقواعد هو الإدارة العقابية على سبيل الحث والتشجيع والاسترشاد وليس على سبيل تقرير واجبات والتزامات ينتج عنها حقوق للمسجونين، كما أن التثقيف انحصر في الكتب والتعليم والاستماع إلى الواعظ، كما أن القواعد وضعت قيداً على حق المسجونين الكبار في الخروج من السجن لأداء الامتحانات، وأن الإلزام لا ينطبق إلا على تعليم الأميين والأحداث فقط [1].

٢ ـ أدخل المشرع المصري عام ١٩٧٣ تعديلاً ألزم الإدارة العقابية بالسماح للمسجونين بتأدية الامتحانات في مقار اللجان [2]، كما اشتركت بعض السجون في مشروع القراءة للجميع [3].

٣ ـ الأسرة هي البيئة الطبيعية لتنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سليمة، وكفالة الأمن له وإشباع احتياجاته البيولوجية والاجتماعية والنفسية، وتلجأ الدولة إلى تهيئة رعاية بديلة للمحرومين من وجودهم في السر من خلال الرعاية البديلة في أسر مناسبة أو في مؤسسات أهلية أو دولية مثل (SOS)، وتقسيم المؤسسات إلى قسمين أحدهما للإيداع المؤقت قبل تسليم الأطفال للأسر البديلة، والآخر للإقامة الدائمة للأطفال الذين لا تصلح الأسر البديلة لإعاشتهم .

---

(١) غنام محمّد غنام : حقوق الإنسان في مرحلة التنفيذ العقابي، دار النهضة العربية، ١٩٨٨، ص ١٣٣ ـ ١٣٧ .

(٢) عدلت المادة ٣١ من قانون تنظيم السجون بالقانون رقم ٨٧ لسنة ١٩٧٣ .

(٣) مصلحة السجون المصرية : رسالة السجون، العدد الثالث، فبراير ١٩٩٨، ص٢٦ .

وفي إحدى الدراسات عن الأسر البديلة وجد أن غالبية الأمهات من عينة الدراسة أميات بنسبة ٧١٪ تليها فئة من تقرأ وتكتب بنسبة ٢٢٪ إلا أن معظمهن متواجدات في المنزل في أغلب الأوقات، كما أن دخل الأسر البديلة منخفض وربما كان هذا من بين الأسباب التي دعتهم لقبول إعاشة الطفل المحروم من التواجد في أسرته الطبيعية نظراً للدخل الإضافي الذي يأتي لتلك الأسر نتيجة استضافتهم للطفل[١]، وفي إحدى الدراسات وجد أن ٨٧٪ من الأبناء يستمرون في الدراسة التي تتنوع مستويات تعليمهم في مختلف مراحل التعليم[٢]

أما نزلاء المؤسسات فينضمون إلى المدارس التابعة للجمعيات أو الموجودة في الحي الذي تتبعه المؤسسة حتى سن ١٨ سنة، أما من لا يكمل دراسته فإنه يحصل على تدريب مهني ييسر له الاعتماد على نفسه، ويخصص للدراسة والدروس الخاصة مواعيد محددة ضمن البرنامج اليومي للمؤسسات[٣].

وتشير الدراسات إلى ضرورة زيادة إشراف الدولة على تلك المؤسسات وتوفير الدعم المادي والفني البشري لتلك المؤسسات[٤].

كما تشير دراسة ميدانية تمت على المؤسسة العقابية للأحداث بالمرج إلى أنه « يغلب على أسلوب الحياة داخل المؤسسة طابع

---

(١) وحدة بحوث الأحداث: تقويم مشروع الرعاية البديلة في الأسرة والمؤسسة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٨٠، ص٣، ٥٦-٥٧.
(٢) المرجع نفسه، ص ٥٩ - ٦٠.
(٣) المرجع نفسه، ص ٧٥ - ٧٧.
(٤) المرجع نفسه، ص ٩٥.

المعاملة الشرطية وليست الاجتماعية، فكان جندي الحراسة أكثر احتكاكاً وتأثيراً في الحدث من المشرف الاجتماعي الذي لا وجود له في الغالب»[1].

على الرغم من أن المادة (٢٨) من اتفاقية حقوق الطفل تنص على حق الطفل في التعليم وكما تنص القاعدة (٣٨) من قواعد الأمم المتحدة لحماية الأحداث المسلوبة حريتهم أن لكل حدث في سن التعليم الحق في تلقي التعليم المناسب لاحتياجاته وقدراته والمصمم لتهيئته للعودة إلى المجتمع، وتنص القاعدة (٣٩) على أن يؤذن لمن تجاوزوا سن التعليم الإلزامي ويودون متابعة دراستهم بأن يفعلوا ذلك وأن يشجعوا عليه[2].

إلا أن واقع الحال ببعض المؤسسات يشير إلى ما يلي: «أن برامج محو الأمية لا تؤخذ بالجدية والعناية اللازمتين، كما لا يوجد أي نوع من أنواع التعليم النظامي بالإضافة إلى أن فصول التقوية تفقد فاعليتها عند إلغاء الاعتماد المخصص له بميزانية المؤسسة»[3].

٤ ـ على الرغم من أن المادة (٣١) من القانون رقم ٣٦٩ لسنة ١٩٥٦ التي تنص على أن «على إدارة السجن أن تشجع المسجونين على الاطلاع والتعليم وأن تيسر الاستذكار للمسجونين الذين لديهم الرغبة في مواصلة التعليم، وأن تسمح لهم بتأدية الامتحانات

---

(١) نجوى حافظ (إشراف): المؤسسة العقابية للأحداث بالمرج، دراسة تقويمية عن أحوال المؤسسة عام ١٩٩٧، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٦٤.

(٢) المرجع نفسه، ص ٦٩.

(٣) المرجع نفسه، ص ٧٠ ـ ٧٢.

الخاصة بهم في مقار اللجان » إلا أننا نجد بعض مؤسسات المجتمع المدني مثل مركز حقوق الإنسان لمساعدة السجناء تطالب الجهات المسؤولة وتقدم البلاغات للتحقيق في بعض الوقائع التي أدت إلى منع بعض الطلاب المسجونين من أداء الامتحانات مما يُعد مخالفة لقانون تنظيم السجون، ويذكر المركز في وثائقه أن تعليم المحكوم عليهم يعتبر من أهم أساليب المعاملة العقابية التي تحقق الغرض الأول من أغراض الجزاء الجنائي وهو تأهيل المحكوم عليهم وإصلاحهم، فالتعليم يقضي على الجهل الذي يعتبر عاملاً من العوامل المهيئة لارتكاب السلوك الإجرامي، كما أنه يؤدي إلى تغيير طرق التفكير ومعايير الحكم على الأشخاص والأشياء .

٥ـ مازال القصور يلازم برامج وخطط محو الأمية في بعض الأقطار العربية، وبالتالي ينعكس هذا الوضع على البرامج المنفذة في المؤسسات العقابية، ويتمثل هذا القصور فيما يلي :

- لا تضع فلسفة التعليم المستمر للجميع كفلسفة موجهة للبرامج المنفذة في بعض الدول العربية .
- لا يتم التفعيل المطلوب للأخذ بتوجهات إستراتيجية تعليم الكبار والخطة العربية لتعليم الكبار الصادرتين من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- مازالت بعض البرامج تتعامل مع محو الأمية باعتباره عملاً يهدف إلى اجتثاث جذور الجهل التي تنحسر في الجهل بالقراءة والكتابة على الرغم من مناداة وثائق الإلكسو منذ النصف الثاني من القرن العشرين بضرورة تبني المفهوم الحضاري، هذا في

الوقت الذي نجد فيه المجتمعات الصناعية ترى أن الأمية هي عبارة عن « الجهل في التعامل واستخدام التكنولوجيا الحديثة وكذلك الإسهام في إنتاجها. وجدير بالذكر أن القراءة والكتابة هي مجرد أدوات للحصول على التعليم والاستمرار فيه.

- يندر التركيز على تنمية المهارات الذهنية مثل التفكير الناقد والإبداعي في برامج التعليم بصفة عامة وعدم التركيز على التنمية الذهنية (قدرات واتجاهات) في برامج التعليم بصفة خاصة تلك التنمية التي تؤدي إلى تعظيم القيمة المضافة في ظل سياقات التنافس الكوكبي الذي أصبح البقاء في هذا السوق للأسرع والأكثر إبداعاً، وهذا لن يتأتى إلا بالتعليم للجميع وإتاحة التميز للجميع كما أوضحت مؤتمرات جوميتان ١٩٩٠، ودكار ٢٠٠٠؛ وبالتالي فإن تعظيم القدرات التنافسية يجب أن يتم من خلال جميع المواطنين وإن أخطؤوا في حقوق أنفسهم وذويهم ومجتمعهم فكل بني آدم خطاؤون، كما أن السلوك المجرم العنيف يبدأ كفكرة، وبالتالي فإن الفكر لا يواجه إلا بالفكر والتنمية الذهنية التي تشيع التفكير الناقد الذي يستأصل جذور العنف كما يواجه العنف بإعادة هيكلة الظروف والسياقات الاقتصادية الاجتماعية السياسية الثقافية التي تولد الأفكار المناهضة للمجتمع.

٦ . ٦ مستقبل تعليم الكبار في المؤسسات الإصلاحية في الدول العربية

إن حالة تعليم الكبار في المؤسسات العقابية منفتحة على إمكانية حدوث احتمالات عديدة تسير وفق متصل يقيني الحدوث من خلال استقراء الماضي والحاضر الممتدين خطياً إلى المستقبل، وبين استحالة الامتداد الخطي للحاضر .

وبالتالي سوف يكون هناك أطياف تقع بين السيناريو الامتدادي الخطي المرجعي وبين السيناريو الابتكاري الاستهدافي حتى سنة ٢٠١٥ .

٦ . ٦ . ١ السيناريو المرجعي ـ الامتدادي ـ الخطي

ينطلق هذا السيناريو من خلال التسليم بأن نزلاء المؤسسات العقابية مسئولون مسئولية كاملة عن سلوكياتهم الإجرامية وبالتالي فهم يهددون السلام الاجتماعي في المجتمع وبالتالي فإن المؤسسة العقابية كمؤسسة من مؤسسات الضبط الاجتماعي تعمل على سلبهم حريتهم نظراً لما قاموا به من أعمال لا يقرها المشرع وبالتالي وجب إجبارهم على الانصياع للمعايير والقيم التي أقرها المشرع دون الأخذ في الاعتبار توجهات حركة الدفاع الاجتماعي لجرامتيكا أكثر من مارك أنسل ودون الاعتراف أن السجون مثلها مثل مؤسسات الضبط الاجتماعي أصبحت في أزمة تتجاوز التكاليف المادية التي تتكفل بها الدولة وبدون الأخذ في الاعتبار التدابير الأخرى التي تتبعها بعض الدول الصناعية .

يواجه هذا الوضع بالمواثيق الدولية الخاصة بتقرير حق المسجون في

التأهيل بالإضافة إلى التشريعات المحلية التي تقر تلك الحقوق ومنها حقه في التعليم والتدريب وتيسير سبل الحصول على الفرصة التي تجعله قادراً على مواصلة تعليمه أو التي تدعو إلى محو أمية غير المتعلمين ممن لم يتجاوزوا عمراً معيناً قد يصل إلى الأربعين في بعض التشريعات .

تظل الحقوق السابق الإشارة إليها عند مستوى الشكل حيث تقرير الحق على المستوى التشريعي نتيجة بعض القصور في بعض المؤسسات على مستوى الممارسة، وإذا تم إعمال تلك التشريعات فإنها لا تتسم بالجدية المطلوبة .

يظل الاهتمام داخل المؤسسات العقابية التي تنفذ التشريعات حرفياً مقصوراً على الاهتمام بالتلقين واستظهار المعلومات ويتم إعادة إنتاج سلبيات التعليم الموجودة خارج جدران المؤسسة في حالة عدم تغير فلسفة التعليم في المجتمع .

يعود بعض النزلاء مرة أخرى بل مرات عديدة إلى المؤسسات العقابية نظراً لأنه لم يتم تغيير ذهنيتهم تغييراً جذرياً وظلت قيمهم تجاه الآخرين ثابتة نسبياً وربما يستثنى من هذا كثير من المتعلمين تعليماً عالياً أما بقية المستويات السابقة للتعليم العالي فإن معاودتهم لارتكاب سلوكيات يعاقب عليها القانون تظل وربما تغيرت أنشطتهم الإجرامية ولكن يظلون مجرمين في نظر المشرع والمجتمع .

على الرغم من تحقيق إنجازات في مجال محو الأمية الأبجدية إلا أن اتجاهات وقيم والعمق المعرفي يظل أقرب إلى السلبية ما قد يغري بعض المتحررين من الأمية الأبجدية بالانخراط في أنشطة والانضمام إلى جماعات تناهض المجتمع . وتسهل عملية القراءة والكتابة اطلاعه على

وثائق ومنشورات تلك الجماعة التي تشبع لديه الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة والحاجة إلى تأكيد الذات التي كاد أن يفقدها داخل المؤسسة العقابية، هذا يتم دون الانتباه إلى أن التعليم الذي لا يقوم على تغيير القيم والاتجاهات ويقوم على الإبداع والتفكير الناقد وخاصة في المراحل قبل الجامعية قد يكون مهدداً للسلام الاجتماعي وخاصة مع تناقص فرص العمل خارج المؤسسات العقابية نظراً للخصخصة التي تتطلب تعليماً عالياً ومهارات نادرة لا تتوافر لهؤلاء الذين مروا بخبرات عمل بسيطة وتعليم متدني الجودة داخل السجون وتعرضوا لعمليات تعلم اجتماعي قائم على الاقتداء بالمنحرفين داخل المؤسسات العقابية دون أن يتم التساؤل حول جدوى العقوبات السالبة للحرية والسجون خاصة في الجرائم التي لا تتسم بالخطورة الشديدة.

يتم الحديث عن الأمور الأخلاقية والدينية من خلال إلقاء المحاضرات والتلقين المباشر.

ـ مخرجات السيناريو :

ويظل مفهوم المفرج عنهم عن ذاتهم سلبي وتظل المشاعر العدائية تجاه الآخرين سائدة خاصة في ظل تنامي قيم التنافس والفردية مع الابتعاد عن قيم التكافل الاجتماعي والجماعية

اكتساب مهارات ومعلومات وقيم واتجاهات إجرامية لم تكن معروفة للنزيل المستجد، واحتمالات العودة لممارسة أنشطة إجرامية أخرى تظل عالية بالنسبة لمعظم النزلاء الذين لم يتلقوا تعليماً عالياً ذا جودة عالية قائم على تنمية العقلية الناقدة .

٦ . ٦ . ٢ السيناريو الاستهدافي ـ الابتكاري

انطلاقاً من أن سلب الحرية كعقاب ووضع المذنب في السجن يترك لديه قدراً كبيراً من الإحساس بالدونية، وعدم القيمة، والاندفاع [١]، كما أن أعداداً كبيرة تدخل السجن وتعود إليه مرات عديدة بالإضافة إلى أن سلب الحرية يضع المتهم في عالم مصطنع ويسهم وجوده في السجن إلى ظهور مشكلات أخرى في محيط أسرته مثل التصدع العائلي كعامل مهيئ للانحراف لأفراد آخرين، كما أن المستجدين من السجناء يتم تعلمهم أساليب عديدة تساعدهم على العودة إلى ارتكاب الجرائم نتيجة عمليات التعلم الاجتماعي التي تتم من خلال عملية الاقتداء بقدامى المجرمين. وإذا كانت الشريعة الإسلامية تعتمد في جرائم الحدود على إيقاع عقاب رادع وفوري يتم بعده إطلاق سراح الجاني في معظم الحالات التي لا يوجد بها تعزيز، فإنها بذلك تتلافى مسألة انتقال الخبرات الإجرامية نتيجة عملية التعلم الاجتماعي داخل السجون.

ولذلك ينطلق هذا السيناريو من خلال إقرار بدائل أخرى إلى جانب المؤسسات العقابية مثل العمل الإجباري، أو تقرير عقوبات مالية سواء كانت غرامة أو مصادرة أو الحرمان من بعض الحقوق أو العزل من الوظائف الأميرية، أو عقوبات مقيدة للنشاط المهني، أو الإفراج الشرطي الذي يتدرج من سلب تام للحرية إلى الحرية المطلقة، أو التأجيل، أو وقف تنفيذ الحكم مع وجود إشراف تأهيلي وخدمة المجتمع المحلي [٢].

---

(١) طريف فرج : الآثار النفسية للعقوبات سالبة الحرية ، مرجع سابق .
(٢) سلوى توفيق بكير : العقوبة في القانون الجنائي المصري ، جامعة حلوان ، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠ .

كما ينطلق السيناريو من التسليم بأن المرتكب للسلوك المنحرف هو جان وضحية لظروف ليست من صنعه ، مع التسليم بفلسفة الدفاع الاجتماعي ، مع الميل إلى آراء جرامتيكا أكثر من مارك أنسل الذي حث بالإضافة التي وضعها لقواعد الحد الأدنى للدفاع الاجتماعي بمؤتمر عام ١٩٨٥ على الابتعاد عن التجريم الجنائي إلى أقصى حد .

وتسود المجتمع فلسفة تسلم بقدرة الفرد على الإبداع ومن ثم يتم إقرار سياسة تعليمية تتيح التميز للجميع وفقاً لمؤتمر دكار سنة ٢٠٠٠ الخاص بالتعليم للجميع ومن ثم تتنوع وسائط التعلم ومنها التعلم من بعد باستخدام التقنيات الحديثة داخل المؤسسات العقابية .

في بدايات عمل السيناريو تتم حالات من التسيب نتيجة ضعف فهم التوجهات الجديدة وتتم محاولات تتراوح بين الشدة في تطبيق اللوائح وبين الإقناع والتوعية والمناقشة لأهداف ومخرجات السيناريو النهائية التي تعود بالنفع على المجتمع ومع ذلك يتم الامتثال لقواعد التوجه الجديد في منتصف عمل السيناريو :

- يتم التركيز في برامج محو الأمية على تغيير ذهنية المتعلم (قيم واتجاهات) إلى جانب تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستفادة من الوسائط المتعددة للتعلم بالنسبة للمتحررين من الأمية الأبجدية والذين يواصلون دراستهم إعمالاً لمفهوم التعليم المستمر مدى الحياة الموجه لحركة التعليم داخل المؤسسات العقابية وخارجها مع تنفيذ الجزء الخاص بمحو الأمية ضمن الخطة العربية لتعليم الكبار الصادرة من الإلكسو .
- التقليل من إنشاء مدارس ومؤسسات للتدريب داخل المؤسسات العقابية حيث يسمح للكثير من السجناء الذهاب إلى تلك المؤسسات التعليمية والتدريبية خارج المؤسسة العقابية .

- يتم إقرار تعزيزات إيجابية لمن يحصل على شهادة نجاح في مراحل التعليم المختلفة ومن تحرر من الأمية .
- يتم عمل مجموعات متابعة وإشراف للعملية التعليمية للنزلاء مع الأخذ في الاعتبار أهمية تفريد العملية التعليمية حيث توضع الاحتياجات والاستعدادات والقدرات موضع الاعتبار .
- يتم الاهتمام ببرامج شغل أوقات الفراغ من خلال التخطيط التربوي لها بمشاركة النزلاء حيث يتم بث بعض القيم والاتجاهات من خلال التعليم عن طريق الفن (تمثيل - رسم - تصوير) حيث يسهم بالإضافة إلى ذلك بالقيام بعمليات التنفيس عن المشاعر المكبوتة، كما يسهم في ترقية الوجدان في نفس الوقت، فهو إذا كان ضرورياً لجميع الناس فهو ألزم في حالة هؤلاء النزلاء .
- يتم الحديث عن الأمور الأخلاقية والدينية من خلال حلقات نقاش يديرها واعظ ديني بمشاركة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين .
- استخدام دليل تعليم القيم العربية الأصيلة في سياق التغيرات الكوكبية الذي تعده إدارة التربية بالإلكسو .
- العمل على تغيير الظروف المحيطة بالنزلاء خارج المؤسسات العقابية التي أسهمت في انحرافهم .
- يسلم جميع المسئولين عن المؤسسات العقابية بحق النزلاء في التعليم والتدريب الذي أقرته المواثيق الدولية والتشريعات المحلية وتتاح الفرصة للنزلاء إلى الوصول إلى معاهد التعليم والتدريب خارج المؤسسة العقابية مع تشجيع المبادرات التي تربط بين المناهج التي تدرس خارج المؤسسة

(١) طلعت عبد الحميد : الضبط الاجتماعي في توشكى ، في بدر المنياوي وآخرون، الضبط الاجتماعي والبنية التشريعية في توشكى ، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، المركز العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، القاهرة، ٢٠٠٠ ، ص ١٦٢ .

وداخلها ما يتيح فرص التنمية الذاتية للنزيل[1] .

- مخرجات السيناريو :

- تقل احتمالات العودة مرة أخرى للأعمال الإجرامية من قبل من انتهت فترة عقوبتهم .

- يشعر المفرج عنهم بتغيير مفهومهم عن ذاتهم بعد أن تتم تنمية قدراتهم وتغير قيمهم واتجاهاتهم ويشعرون بالكفاءة والاستقلالية .

- يسهم من انتهت فترة عقوبتهم في عمليات التنمية المجتمعية نظراً لارتفاع قدراتهم التنافسية من خلال التعليم والتدريب عالي الجودة ومن خلال تغيير اتجاهاتهم وبث القيم المرغوب فيها ومن خلال الرعاية اللاحقة للمفرج عنهم .

تجارب استخدام البرامج الثقافية والتربوية في المؤسسات الإصلاحية

أ. د. خميس طعم الله محمد

٧ . تجارب استخدام البرامج الثقافية والتربوية في المؤسسات الإصلاحية

٧ . ١ آثار البرامج الثقافية والتربوية في الحد من ظاهرة انحراف الأحداث في المجتمع التونسي

تكشف دراسة الانحراف عن المدى الواسع للأنشطة والمعتقدات والسمات الشخصية التي تظهر ردود سلبية وخاصة تلك الآثار والأفعال التي تعتبر لا أخلاقية وغير قانونية[1]. والانحراف بصفة عامة هو الابتعاد عما يعتبر سوياً أو طبيعياً أو حقاً[2].

ويعرف الانحراف بمعناه الواسع بأنه انتهاك للتوقعات والمعايير الاجتماعية، والفعل المنحرف ليس أكثر من أنه حالة من التصرفات السيئة التي قد تهدد الحياة نفسها، ومفهوم الانحراف يشير دائماً إلى السلوك والتصرفات والأفراد المنحرفون يشعرون دائما بنظرة القلة من الآخرين .

وإن صفة التعرض أو التهدد بالانحراف قد يكتنفها نوع من الغموض وشيء من الالتباس كذلك إذا لم تحدد بطريقة واضحة وصريحة للعيان. والطفل المهدد بالانحراف جزء لا يتجزأ من أطفال الشوارع الذين يقضون قسطا كبيراً من يومهم يتسكعون في الطرق، ويضايقون المارة، ويتسولون، ويعملون المهن الوضيعة مثل مسح الأحذية، وبيع الأوعية البلاستيكية . . .

---

(١) سلامة محمد غباري، محمد، مدخل علاجي جديد لانحراف الأحداث، الطبعة الثانية، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الاسكندرية، ١٩٨٩، ص ١٣ .

(٢) بيفريموف، ناتاليا، سلوى، توفيق، معجم العلوم الاجتماعية، طبعة أولى، دار التقدم، موسكو، ١٩٩٢، ص ٧٣.

وبالتالي فإن الأطفال الذين بلا أسر و«أطفال المخاطر العالمية» والأطفال بدون سند، والأطفال الذين في حاجة إلى رعاية وحماية، والأطفال المخذولون كلهم تجمعهم نقطة اشتراك واحدة وهي التهدد بالانحراف.

ورغم هذا التحديد فإنه لا يمكن تعريف هذه الفئة بأي معيار علمي دقيق لأن الصمت كثيراً ما يكتنف قضيتهم رغم الإقرار بوجودها، لأنها تشكل مصدر قلق بالنسبة إليهم، والمجتمع الذي يعيشون فيه.

إنه من العسير على أي باحث الوقوف عند العدد الحقيقي لهؤلاء الأطفال لأنه عادة ما تكون التقارير الدولية متحفظة محاولة منها التخفيف من حدة المشكلة حتى أن القضية تصبح في بعض الأحيان غنية عن العناء والبحث العلمي.

ويمكن تقسيم هؤلاء الأطفال إلى فئتين أطفال يحتفظون بالروابط الأسرية، والأطفال الذين يعتمدون على أنفسهم كلياً لكن يبقى العدد الجملي لهؤلاء غائب لأن الحصول على معلومات دقيقة من الحكومات وإحصائيات تتعلق بهذه الفئة يعد من قبيل المستحيل، لذلك فإن هذه الفئة في أغلب الأحيان، ذائبة في بيانات بقية السكان إن لم تكن خارج السجلات الرسمية أحياناً.

ولتسليط الضوء أكثر على هذه القضية سنشير إلى بعض الاحصائيات المتعلقة بهؤلاء الأطفال المهددين بالإنحراف[1].

فقد أشار تقرير وكالة ارجنتينية أن عدد الأطفال المنبوذين قارب ثلاثمائة ألف طفل في حين قدرت اليونيسف عدد الصبية الذين يعيشون

---

(١) اللجنة المستقلة للقضايا الإنسانية، أطفال الشوارع مأساة حضارية متنامية، الطبعة الأولى، مطابع الجمعية العالمية الملكية، عمان، الأردن، مارس ١٩٨٧.

حرماناً مدقعاً بلغ عام ١٩٨٤م في البرازيل ٣٢ مليون أي نصف عدد البرازيلين الذين تبلغ أعمارهم ١٩ سنة أو أقل في تلك الفترة.

لكن تقارير العالم الصناعي وإن اكتسبت شيئا من المصداقية فإن ذلك لم يخف ضخامة عدد الأطفال المنبوذين الذي قارب عشرة ملايين صبي. ويبقى هذا العدد مرشحاً للارتفاع مع ارتفاع نسبة التحضر. ويشير تقرير اللجنة المستقلة للقضايا الإنسانية أن ظاهرة الأطفال المشردين والمهددين بالانحراف بصفة عامة تشير في أمريكا اللاتينية بطريقة واضحة جداً خاصة في المجتمعات المتوسطة الدخل كالبرازيل، وكولمبيا، والمكسيك، وليس في البلدان الأشد فقراً أو الأكثر غنى.

في حين أن القارة الأفريقية حيث يرتفع فيها عدد السكان الريفيين، لم يرتفع عدد هؤلاء إلا مؤخراً مع ماشهدته دولها من تحولات سكانية، وتحضر سريع كما كان للجفاف والمجاعة، والعنف المسلح أثر في انتشار هذه الفئة في الشوارع.

أما القارة الآسيوية فهي ليست أحسن حظاً من القارة الأفريقية، فيبدو أن الحديث عن أطفال الشوارع أو الأطفال المهددين بالانحراف قد وقع تجاوزه بعدما أصبح الحديث عن ظهور أسر تعيش بأكملها في الشارع في الحقائق الاجتماعية البديهية.

وإذا انتقلنا إلى البلدان الصناعية حيث تشمل الخدمة الاجتماعية، نظرياً كافة الأطفال فليس غريباً أن تجد ما يقارب عشرين ألفاً من الأطفال منتشرين في مدينة نيويورك على أرصفة محطات مترو الأنفاق نتيجة للحرمان المتوارث، وارتفاع معدلات الطلاق والضغوطات النفسية كلهم في انتظار برنامج إنساني لدمجهم في الحياة الجديدة.

وتعين مساعدة الأطفال المهددين على تجنب الانقياد إلى الانحراف عن طريق إدماجهم داخل المجتمع وتوجيههم ومساعدتهم على التكيف في الدراسة والنشاط الذي يمارسونه وحثهم على الالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وتقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم. مما يؤدي إلى الصحة الاجتماعية[١].

كما يمكن أن يساهم الدفاع الاجتماعي في الحد من الانحراف من خلال العناية بشخص منحرف بصورة إنسانية مستمدة من الدعوة إلى مزيد احترام الذات البشرية[٢]، والتوجيه دون الالتجاء إلى سياسية العقاب، والحد من التوترات النفسية الناتجة عن المشاكل اليومية التي يمكن أن تؤدي إلى ردود فعل سلبية، وتشخيص وضعية كل طفل حتى يقع اتخاذ الإجراء المناسب لها. ولهذا فإن الدفاع والإدماج الاجتماعي يعتبران من الحلول الواقعية لحماية الأطفال المهددين بالانحراف، وذلك بالعمل بمختلف الوسائل والتدابير على انتشالهم من حالة الهوة التي قد يترددون فيها إذا لم تمتد إليهم يد الرعاية في الوقت المناسب[٣].

---

(١) أحمد، مصطفى، التكيف ومشكلته المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الاسكندرية، ص ٨.
(٢) رمضان، السيد، إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الإسكندرية، ١٩٩٠، ص ٨٨.
(٣) نفس المصدر السابق، ص ٨٨.

٧ . ٢ ظاهرة الانحراف بين الضبط القانوني والتحديد الاجتماعي

٧ . ٢ . ١ الأطفال المهددون بالانحراف من وجهة نظر قانونية

يعتبر الطفل مهدداً حسب الفصل ٢٠ من القانون عدد ٩٢ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ٩ نوفمبر ١٩٩٥ والمتعلق بإصدار مجلة حماية الطفل، إذا ما تعرض إلى الحالات التالية :

- فقدان الطفل لوالديه وبقاؤه دون سند عائلي .
- تعريض الطفل للإهمال والتشرد .
- التقصير البين والمتواصل في التربية والرعاية .
- اعتياد سوء معاملة الطفل .
- استغلال الطفل ذكراً كان أو أنثى جنسياً .
- استغلال الطفل في الاجرام المنظم على معنى الفصل ١٩ من هذه المجلة .
- تعريض الطفل للتسول أو استغلاله اقتصادياً .
- عجز الأبوين أو من يسهر على رعاية الطفل عن الإحاطة والتربية .

وبعد الإطلاع على محتويات هذا الفصل نلاحظ أن الطفل يمكن أن يهدد على مستويين اثنين : مستوى مادي يتمثل في صحته وسلامته البدنية، ومستوى معنوي يتمثل في مشاعره وأفكاره، هذا التهدد من شأنه أن يكون له رد فعل سلبي للطفل يتمثل في محاولة مقاومة الخطر الذي يواجهه فيعتمد أساليب وسائل قد تجره إلى تيار الانحراف الاجتماعي الذي يعاقب عليه قانونياً، وبالتالي التصدي لكل من تسول له نفسه تجاوز الحقوق الشرعية لذلك الطفل وهو ما يحيلنا إلى الحديث عن نوع الحماية التي يتمتع بها الطفل المهدد حسب هذه المجلة .

أ ـ الحماية الاجتماعية :

لقد وضعت مجلة حماية الطفل جملة من الآليات لتكريس عملها الوقائي لانتشال ذلك الطفل من كل ما يهدد كيانه، ومن هذه الآليات نجد :

مندوب حماية الطفولة : بمقتضى أحكام المجلة وضعت خطة مندوب حماية الطفولة بكل ولاية من إمكانية إحداث خطة أخرى جنب الكثافة السكانية بنفس الولاية هذه الخطة تلزم صاحبها بالتعهد بالقيام بوظائفه بكل شرف وأمانة مع احترام القانون وحفظ سر المهنة.

ولمندوب حماية الطفولة الحق في التدخل الوقائي كلما تعرضت صحة الطفل وسلامته البدنية والمعنوية للخطر ومن مهامه الأخرى تقبل الإشعار في جميع الحالات الصعبة المشار إليها بالفصل ٢٠ من المجلة ويتحقق من صحة وجود هذه الحالات ولقد خولت له المجلة حسب الفصل ٣٥ استدعاء الطفل والتحاور مع والديه مع حقه في الدخول إلى أي مكان تواجه فيه الطفل بدون إذن من شاغليه باستدعاء البيوت المسكونة بعد الحصول على اذن من قاضي الأسرة ويقيم وضع الطفل بالاستعانة بما وصلت الأبحاث الاجتماعية من حقائق ليتسنى له رفع تقرير إلى قاضي الأسرة يضمن ما يعانيه ذلك الطفل من أفعال ترتكب ضده.

وتخول التدابير ذات الطابع الاتفاقي إيجاد اتفاق جماعي بين الطفل وأبوية أو من يرجع إليه النظر حتى لا ينفصل الطفل عن محيطه الأسري مع ضرورة تيقن المندوب من التزام الوالدين بحماية الطفل من كل خطر رهن رقابته الدورية في فترة زمنية محددة ولا يتم ذلك إلا إذا وقع منع أي اتصال بين الطفل والأشخاص مصدر التهديد.

ولـم يقتصر دور مندوب حماية الطفل على اتخاذ تدابير اتفاقية بل مكنته مجلة حماية الطفل من جملة من التدابير العاجلة في حالة تعرض الطفل إلى التشرد والاهمال بتعيين مؤسسة اجتماعية أو تعليمية ملائمة أو تأهيلية تتكفل بحماية الطفل، ولا يتم ذلك إلا بعد إذن قضائي عاجل مع إعلام الوالدين بالتدابير العاجلة المتخذة ما لم يتعذر عليه ذلك.

لكن الدور الذي يضطلع به مندوب حماية الطفولة يبقى شديد الارتباط بتدخل العديد من الأطراف والهياكل والمؤسسات المعتنية بالطفولة، وبالتالي فإن التكامل بين كل هذه الأطراف هو الذي يجعل وظائفها أكثر إجرائية ونجاعة في ظل تمتعها وخاصة مندوب حماية الطفولة بالكفاءة المهنية اللازمة، وتحليه بصفات تمكنه من التعامل والتفاعل الإيجابي مع كل هذه الأطراف وإلمامه الكامل بالنصوص القانونية المجلة وحسن استغلالها لضمان حق الطفل في الرعاية، وتكون له معرفة دقيقة بأهم خصائص العائلة التونسية حتى يسهل عليه التواصل معها ويؤدي وظيفته على أحسن وجه.

ب ـ الحماية القضائية :

تعتبر الحماية القضائية النوع الثاني من الحماية التي تتخذ كإجراء وقائي ضد ما يهدد الطفل معنوياً، ومادياً بما في ذلك التهدد بالانحراف ويعتبر قاضي الأسرة أهم أداة فعالة لتحقيق هذه الحماية.

قاضي الأسرة :

إن ما اعتاد عليه الناس هو أن القضاء لا يتدخل فيما يتعلق بالسلوك البشري إلا للردع، لكن ما نلاحظه اليوم ومن خلال مجلة حماية الطفل بروز خطة جديدة في وزارة العدل أقرها الفصل ٣٢ من القانون عدد ٧٤

لسنة ١٩٩٣ المؤرخ في ١٢ جويلية ١٩٩٣ تتمثل في قاضي الأسرة وتكمن مهمته في وقاية الطفل من خطر التشرد والضياع والإهمال، وبالتالي الانسياق إلى الانحراف. وإن حددت مجلة حماية الطفل أهدافها من خلال الفصل الأول، وضبطت الغايات من خلال الفصل الثاني والرابع والخامس والسادس، فإن ذلك لا يخرج عن الإطار العملي لقاضي الأسرة ويبرز بالأساس في حماية الطفل المهدد.

ـ العمل الوقائي لقاضي الأسرة :

يعتبر قاضي الأسرة كما أسلفنا القول في علاقة وطيدة مع مندوب حماية الطفولة، ويتجلى ذلك خاصة عند عدم توصل المندوب إلى اتخاذ التدابير الاتفاقية اللازمة المتعلقة بالطفل المهدد خلال عشرين يوماً من تاريخ تعهده بالملف، وكذلك في صورة رفض الطفل أو الوالدين الاتفاق فإن قاضي الأسرة يتخذ الاجراء المناسب حسب الفصل ٤٢ من المجلة.

ويمكن لقاضي الأسرة أن يتكفل بوضعية الطفل المهدد من تلقاء نفسه أو بناءً على مطلب قدمه إليه قاضي الأطفال أو النيابة العومية أو مندوب حماية الطفولة أو المصالح العمومية للعمل الاجتماعي أو المؤسسة العمومية المعنية بشؤون الطفولة. كما بإمكان قاضي الأسرة أن يكلف كل من يهمه الأمر بجمع المعلومات واتمام الأبحاث للإلمام بحقيقه وضع الطفل. وبعد إتمام الأبحاث وجمع المعطيات، يمكن الإقرار بعدم جدوى التعهد أو بإحالة الملف على الجلسة الحكمية. وإذا تأكد قاضي الأسرة بأن الخطر الذي يهدد الطفل مصدره الأسرة فإنه يقوم بإبعاده عنها ووضعه تحت نظام الكفالة مع إلزام الوالدين بصرف نفقته.

- العمل القضائي لقاضي الأسرة :

إن أهمية العمل القضائي تبرز في جمعها بين الجانب الوقائي والطابع الحكمي وللحكم المتخذ لا يكون بأي حال من الأحوال سوى خدمة مصلحة الطفل المهدد وضمان سلامته. ويتم الحكم بعد استماع قاضي الأسرة للطفل ووليه أو حاضنه أو كافله. كما يستعين قاضي الأسرة بجملة المعطيات المتوفرة من ممثل النيابة العمومية ومندوب حماية الطفولة وعند الاقتضاء محامي الطفل المهدد ويمكن إجراء المرافعات دون حضوره مراعاة لمصلحته.

إن تظافر جهود كل هذه الأطراف من شأنها أن تزيل الالتباس عن وضعية هذا الطفل، وتجعل القاضي أكثر تبصراً حتى يستطيع اتخاذ أحد التدابير التالية وذلك إما :

- إبقاء الطفل لدى عائلته.
- إبقاء الطفل لدى عائلته وتكليف مندوب حماية الطفولة بمتابعة ومساعدة العائلة وتوجيهها.
- إخضاع الطفل للمراقبة الطبية والنفسية.
- وضع الطفل بمركز للتكوين أو التعليم.

وتعد وزارة الشباب والطفولة ووزارة شؤون المرأة والشؤون الاجتماعية من بين الوزارات المكلفة بإعداد قائمات في الأسرة المؤهلة لكفالة هؤلاء الأطفال.

إن هذه الحلول الخمسة لا تحول دون إبقاء الطفل في عائلته ما لم يقع إضرار بمصلحته، وبالتالي يعتبر إلحاح المشروع في محله عندما يقر حسب الفصل الثامن يجب أن يهدف كل قرار يقع اتخاذه إلى إبقاء الطفل في محيطه العائلي وعدم فصله عن أبويه.

إن هذه الأحكام القضائية الوقائية تكتسي صبغة تنفيذية فورية بقطع النظر عن الفقرة الرابعة والخامسة من الفصل ٥٩ والتي قابلة للطعن بالاستئناف دون جواز التعقيب، ويتم الاستئناف في ظرف عشرة أيام من تاريخ صدور الحكم وتبت محكمة الاستئناف في أجل أقصاه خمس وأربعين يوماً من تاريخ تقديم مطلب الاستئناف.

إن هذه القراءة التحليلية لبعض فصول مجلة حماية الطفل والمتعلقة خاصة بالطفل المهدد إن تكشف عن شيء هو الأهمية البالغة التي تكتسبها قضية تهدد الطفل بصفة عامة، والتهدد بالانحراف بصفة خاصة. وما يمكن استنتاجه مما سبق هو أن مصلحة الطفل فوق كل اعتبار وهي بالتالي المحرك الأساسي للجهود المتظافرة من أجل ضمان أكثر ما يمكن من حقوق لهذا الطفل وهي نداء إلى كل من يحركه إحساس بهول القضية لمناصرتها ومؤازرة أصحابها حتى يقع انصافهم.

لكن حسب رأيي تبقى هذه الفصول القانونية منقوصة إذ أنها لا تعدو أن تكون سوى إجراءات وقائية وقضائية عاجزة عن تفسير ظاهرة التهدد وعاجزة توضيح الجذور الأصلية التي كانت السبب الرئيسي في بروز «الحالات الصعبة» الثمانية المشار إليها في الفصل العشرين كما أنها لم توضح إذا ما يتحمل الطفل مسؤولية فيما يتعرض عليه فحسب، هذه المجلة يبقى الطفل هو المتضرر وهو بالتالي المفعول به لذلك من الضروري جداً التصدي للفاعل في حين أن من الأجدر الاهتمام بالظاهرة ككل أي بأقطابها الثلاث الفعل، الفاعل، المفعول به.

ومن ناحيتنا سنحاول تفسير هذه الظاهرة من وجهة نظرنا بالاعتماد على جملة من النظريات العلمية التي اهتمت بالمسألة ومعالجتها وموقعتها ضمن الظواهر الاجتماعية الثقافية.

ـ الانحراف كظاهرة اجتماعية ثقافية :

إن الفكرة المحورية التي تفسر الانحراف كظاهرة اجتماعية ثقافية هي اعتبار السلوك المنحرف افراز اجتماعي، وقد تبنت هذا الموقف المدرسة الاجتماعية التي هي امتداد تاريخي للمدارس الجغرافية والايكولوجية والاقتصادية. إذ ربطت المدارس بين العناصر البيئية الجغرافية والانحرافية لتوضح تأثر السلوك ببعض العوامل كالمناخ وطبيعة المناخ، وطبيعة المنطقة والموقع الجغرافي[1]. وقد تركز الاهتمام بدراسة العوامل الاقتصادية كسبب من أسباب السلوك الانحرافي منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، واعتبرت معضلة الفقر أبرز دوافع لارتكاب المخالفات الاجتماعية والاخلال بالنظام الاجتماعي السليم. ويعد كارل ماركس أبرز علماء المدرسة الاقتصادية إذ بنى نظريته على أساس ملاحظته للتشابه القائم بين ارتكاب الجريمة وانتشارها في المجتمعات الرأسمالية. واعتبرها انعكاس للاوضاع المادية في المجتمع، وبالتالي فإن الانحراف حسب المدرسة الاشتراكية هو «ظاهرة شاذة في حياة المجتمع وأنها ترتبط أوثق الارتباط بالنظام الرأسمالي لأنها الوليد الشرقي له، وهذ النظام بحكم تركيبه يفضي بطريق الحتمي إلى الحيف الاجتماعي، والجريمة ليست إلا رداً لهذا الحيف[2].

---

(١) عارف، محمد، الجريمة في المجتمع، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥، ص ١٤٧.

(٢) عوض، محمد محيي الدين، مبادئ علم الإجرام، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٠.

لكن المدرسة الاجتماعية كما أسلفنا القول ركزت على الجانب الاجتماعي والثقافي للانحراف، واهتمت بالبناء الاجتماعي المركب من جملة من الأشخاص الذين يشكلون المجتمع وكل فرد في المجتمع يحتل مكانة معينة ضمن الإطار الاجتماعي الذي يوجد فيه ، ويضطلع بدور المحدد. والجدير بالذكر أن البناء الاجتماعي يتكون بالأساس من مجموعة من العلاقات بين الأفراد من أهم مميزاتها الاستمرار والبقاء فيتشكل نسق اجتماعي ينقسم بدوره إلى جملة من النظم المتباين والتي ترتبط بينها علاقات متبادلة ليتحدد بذلك طبيعة النظام الاجتماعي الذي تحكمه جملة من المعايير والقيم المتوافق عليها اجتماعيا، وكل خروج عما هو متفق عليه يعتبر سلوكا منحرفا لابد من تقديمه.

إذا أصبح البحث في مؤثرات الوجود الإنساني داخل المجتمع أكثر إلحاحا باعتبار هذا المجتمع تنظيم يجمع داخله أفراداً من بني الإنسان . . . ويأتي التنظيم في صورة قواعد للسلوك وأعراف وتقاليد ومبادئ ثقافية[1]، ويمكن القول أن أفكار علماء الاجتماع أكثر تبلورا عند ادراكهم للاختلاف والتفاوت في الفعل وردود الفعل الأفراد داخل المجتمع الواحد فمنهم من ينقاد بسهولة إلى الانحراف، ومنهم من يعرض عنه.

والمدرسة الاجتماعية تضم العديد من النظريات التي تتنزل في إطار موضوعنا هذا وسنحاول التطرق إلى بعضها.

---

(١) العوضي، عبد المنعم، المبادئ العلمية لدراسة الإجرام والعقاب، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٥، ص١٨.

أ ـ نظرية البناء الاجتماعي :

إن الفكرة الأساسية التي تنطق منها نظرية البناء الاجتماعي لدي ميرتون هي أن ممارسة السلوك المنحرف نتاج لجملة من الضغوطات التي تكرس داخل الإطار الاجتماعي للفرد، ويرى ميرتون أن الانحراف من أهم أسبابه هو الحرمان وعدم التكافؤ في الفرص لتحقيق الأهداف والطموحات التي يرغب فيها المجتمع. إذ أن هناك عنصرين في ثقافة المجتمع وتنظيمه الاجتماعي الأول يشتمل على تلك الأهداف التي ترسمها ثقافة أفراد المجتمع، والثاني يشتمل على التركيب الاجتماعي الذي يتيح لهؤلاء الأفراد تحقيق أهدافهم، وحين يختل التوازن بين هذه الأهداف وبين وسائل تحقيقها في أي مجتمع من المجتمعات يتعرض المجتمع إلى حالة اضطراب وعدم تنظيم. ويمكن توضيح هذه الفكرة من خلال الجدول التالي :

أنماط التكيف	الأهداف الثقافية	الوسائل
الامتثال	+	+
التجديد	+	-
الطقوسية	-	+
الانسحابية	-	-
التمرد	+	+

+ ا لقبول، ـ الرفض ، + القبول مع محاولة الاستبدال بأهداف.

من خلال هذه الأنماط الخمسة يمكننا أن نميز بين السلوك المنحرف، والسلوك السوي فحسب ميرتون يعتبر قسط الامتثال هو النمط الوحيد القادر على الحفاظ على توازن النظام الاجتماعي وبقاءه، أما بقية الأنماط فهي انماط منحرفة ضارة بالفرد والمجتمع، ولتوضيح ذلك أكثر يمكن أن نتناول بقية الأنماط كل واحدة على حده.

نمط التجديد: فهو يبدي تقبلا للاهداف الثقافية التي يرسمها المجتمع في جنس يرفض الوسائل المشروعة لتحقيقها.

نمط الطقوسية : يلتزم الفرد بالوسائل المشروعة لتحقيق الأهداف الثقافية دون ابداء أي اهتمام بمدى تحقق هذه الأهداف.

نمط الانسحابية : يفشل أصحاب هذا النمط في الاستجابة إلى الأهداف الثقافية والوسائل التي أوجدها النظام الاجتماعي، وبالتالي فإن هذا الفشل يترجم في رفضهم هذه الأهداف، والوسائل وليستبدلونها بأهداف ووسائل أخرى تحيديهم رغم ما اتفق عليه.

نمط التمرد : يظهر الفرد رفضا لكن من الأهداف الثقافية والوسائل المرجو اعتمادها مع استبدالها بأهداف ووسائل جديدة مبتكرة ثورية قد تشتمل على استخدام الشدة والعنف والتحزيب كبدائل للوسائل المشروعة[1].

وفي العموم فإن نظرية ميرتون لا تخرج عن إطار المنهج الوظيفي في تفسير ظاهرة الانحراف التي تتجلى انطلاقا من جملة الأفعال التي تتعارض

---

(١) كاره، مصطفى عبد المجيد كاره، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، طبعة أولى، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٨٥، ص ٢٥٩.

مع عادات وتقاليد وقيم مجتمع معين. وأهم ما يؤكد عليه هذا المنهج هو الاتفاق حول جملة الأدوار الاجتماعية التي ترتبها قوانين اجتماعية وأي فعل خارج عن هذه القوانين هومن قبيل الانحراف يستدعي تطبيق إجراء وقائي أو جزائي سلبي تجاه مرتكبه. وبذلك فإن هذا الفعل بقدر ما يمثل أداة تحليلية هامة لفهم ودراسة الديناميات الاجتماعية والتغير[1]. بقدر ما يحدد القواعد والسلوك السوي داخل المجتمع.

ب ـ نظرية التقليد لتارد :

جاءت أفكار هذا العالم كرد فعل على أفكار المدرسة الوضعية التي ركزت على العوامل البيولوجية ودورها الرئيسي في الإنقياد إلى الانحراف إذ أكدت هذه النظرية عدم صحة الرأي القائل إن الإنسان يولد منحرف ولكن الانحراف مرده ظاهرة اجتماعية واحدة هي التقليد. وتقوم العادة والاختلاط والذاكرة وتعامل الأفراد مع بعضهم البعض بدور كبير في حصول هذه الظاهرة. ثم إن السلوك الإنساني هو نتاج لمثل يتبع وبالتالي فإن الفرد المنحرف لا يقبل على السلوك اللاسوي لخلل في تكوينه العضوي أو النفسي، وإنما تحت مؤثر اجتماعي، وانطلاقا من هذا الموقف صاغ تارد قانونه الخاص وربط بين العوامل الاجتماعية والسلوك المنحرف من خلال عنصر التقليد.

قانون التقليد : يتم حسب قوانين ثابتة وذلك على النحو التالي[2] :

١ ـ يكون التقليد متفاوتاً حسب العلاقة التي تربط بين الأفراد ففي المدينة مثلا تكثر الروابط بين الأفراد وتتشعب في حين تكون في القرية

---

(١) الغريب، محمد عبد الكريم، السوسيولوجيا الوظيفية، طبعة أولى، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الإسكندرية، ص ٢٠٠.

(٢) الطخيس، إبراهيم عبد الرحمن ، علم الاجتماع الجنائي، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٥، ص ص٨٩-٨٠.

محدودة جداً هذا ما يجعل انتقال العادة وتحولها في المدينة أكثر سرعة في حين تكون بطئية في تحولها بالقرية . نفس الشأن بالنسبة للسلوك المنحرف فهو سريع الانتشار بين أفراد المدينة الواحدة في حين يلقى صعوبة ومقاومة شديدة في الوسط الريفي .

٢ ـ يتميز التقليد بتحوله من الأعلى إلى الأدنى فالطبقات الفقيرة تحاول تقليد الطبقات الأكثر ثراءً، وبالتالي فإن الطفل المهدد بالانحراف يقلد الطفل المنحرف الذي بدوره يقلد المجرم المحترف . ومنحرف اليوم هو مجرم الغد إن لم يلق الرعاية والإحاطة اللازمة .

٣ ـ قانون التداخل ويقصد بالتداخل هو تعدد أطراف التقليد وإحلال بعضها محل الآخر فعملية القتل مثلا كانت تمارس بالسكين ثم استعمل المسدس كوسيلة أكثر فعالية دون اهمال الوسيلة الأولى وإنما تقل نسبة استخدامها في حين ارتفعت نسبة استعمال الوسيلة الثانية .

ـ الانحراف كاختيار :

رغم تأكيد تارد على الطابع الاجتماعي للانحراف فإنه لم ينف مسؤولية الفرد في الانقياد إلى الانحراف ، إذ أن الفرد يبقى في آخر الأمر المسؤول عن تصرفه وسلامة النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه . وبين أهمية تمتع الفرد ولو بقسط من الحرية يجعله يميز بين السلوك والسلوك اللاسوي . وقد بين تارد أهم مميزات المنحرف إذ أنه شخص عود نفسه على الحسد والكراهية وتحمل الآلام وتناسى الرحمة بالعطف والحنان . وشرع لنفسه ارتكاب الخبائث واستثمر الظروف الاجتماعية المناسبة لذلك فكان في أتم الاستعداد لمواجهة نظام اجتماعي كامل أبى إلا أن ينقم عليه ، ويخل بتوازنه فانخرط في تيار الجريمة وعصابات المنحرفين .

وموجز ما تقدم أن الانحراف هو حقيقة اجتماعية خاضعة لقانون التقليد ويتطور وفقه كأي نشاط اجتماعي آخر، وخلاصة رأي تارد أن الظروف الاجتماعية والنفسية هي الدافع الأساسي لانزلاق الفرد إلى متاهة الانحراف.

إن أهم ما يأخذ عليه تارد هو اعتباره السلوك الانحرافي سلوك عادي مثله مثل أي سلوك آخر ينتقل عن طريق المحاكاة وقد بسط عملية المحاكاة مما جعله يهمل العوامل المؤثر فيها، كما أنه لم يبين الأسباب الدافعة للمحاكاة وكذلك ما إذا كانت هذه المحاكاة قصدية (عن وعي) أوغير قصدية، ولم يوضح طبيعة السلطة التي تمارسها هذه الظاهرة (التقليد) الاجتماعية وإمكانية الحد من سلطانها.

٧ . ٣ التعريف بمجتمع الدراسة

٧ . ٣ . ١ مركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين

أ ـ الإطار القانوني للمركز :

نص الفصل ٣٠ من قانون عدد ١٢٥ لسنة ١٩٩٣ المتعلق بقانون المالية لسنة ١٩٩٤ أن مركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين هو مؤسسة عمومية ذات صبغة إدارية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي لها ميزانيتها تلحق ترتيبياً بالميزانية العامة للدولة وتخضع لإشراف وزارة الشؤون الاجتماعية.

وضبط الأمر عدد ٢٤٧٠ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ١٨ ديسمبر ١٩٩٥ التنظيم الإداري والمالي للمركز، وتشمل إدارة المركز على المديرية والمجلس

الاستشاري وتضم المديرية ثلاث مصالح :

- مصلحة الشؤون الإدارية .
- مصلحة الوقاية .
- مصلحة الإحاطة والإدماج .

يتركب المجلس الاستشاري من مدير المركز وممثلين لعدة وزارات وجمعيات ويجتمع ٤ مرات في السنة لإبداء الرأي حول مسيرة المركز وبرنامج عمله ، وفي ما يلي جدول توزيع الأعوان والموظفين العاملين في المركز حسب الاختصاص :

الصنف	العدد
إخصائي نفساني	٢
مربي متعدد ا لاختصاصات	٣
مرشد اجتماعي أول	٢
مرشد اجتماعي	٢
منشط طفولة	١
مكون فني	٢
معلم تربية اجتماعية	٢
كاتبة	١
عون فني في الإحصاء	٢
عملة	٨

كما يسهر طبيب نفساني متعاقد على تنظيم عيادة طبية نفسانية بمعدل أربع ساعات في الأسبوع.

ب ـ مهام المركز :

لقد حدد القانون عدد ١٠٩ لسنة ١٩٩٣ المؤرخ في ٨ نوفمبر ١٩٩٣ والمحدد لمهام مركز الدفاع والإندماج الاجتماعي :

- ـ المساهمة في الكشف المبكر عن الظروف والوضعيات التي يمكن أن تؤدي إلى الانحراف وعدم التكيف الاجتماعي.
- ـ أرسل نظام رصد وجمع ومعالجة المعطيات المتعلقة بمظاهر عدم التكيف والقيام بدراسات متعددة الاختصاص حول هذه الظاهرة.
- ـ توجيه وارشاد الأشخاص الذين يعيشون ظروف صعبة نحو الهياكل التي تساعد على إدماجهم.
- ـ المساهمة في الإحاطة الاجتماعية والتربوية بالأشخاص المنحرفين والمهددين بالانحراف ومتابعتهم ومساعدتهم بواسطة تدخلات ملائمة تهدف إلى إعادة تأهيليهم وإدماجهم اجتماعياً.
- ـ التنسيق بين مختلف الهياكل المتداخلة لفائدة الأشخاص المنحرفين والمهددين بالانحراف.

الوقاية : تدخلات المركز على المستوى الوقاية من الانحراف وتهميش الاجتماعي:

تتمثل تدخلات المركز على مستوى الوقاية في توفير فرص التخاطب والحوار بين مختصين في مجالات الخدمة الاجتماعية والإحاطة التربوية والمساندة النفسانية من جهة، والشباب الذي يواجه بصفة خاصة صعوبات إدماج من جهة أخرى، والسعي إلى توجيههم وذلك من خلال وحدة

الإعلام والاتصال الاجتماعي مما يمكن من تنفيذ خطط تدخل تساعد الأفراد والعائلات المعنية على تجاوز الصعوبات وتؤمن مصالحها لدى السلطات الإدارية المعنية وفي نفس الإطار يرفع المركز للهياكل القضائية والإدارية المعنية تقارير معمقة تتضمن من ناحية معلومات حول الخصائص الاجتماعية والنفسية للأفراد والعائلات، ومن ناحية أخرى مقترحات لحلول تدابير مختلفة لتجاوز الصعوبات وتقي من الانحرافات ومن مظاهر التهميش الاجتماعي الأخرى.

الرعاية: التدخلات الخصوصية على مستوى رعاية الأطفال المهددين بالانحراف:

شرع المركز في تنفيذ برنامج أنموذجي وهو برنامج التأهيل والعمل التربوي ويتمثل في توفير إحاطة خاصة بالأطفال وذلك بسبب محدودية مستواهم التعليمي والثقافي من جهة، وصغر سنهم من جهة أخرى مما جعلهم معرضين للانحراف أكثر من غيرهم. وتهدف هذه الرعاية إلى مصالحة هذه الفئة مع مجتمعها ومساعدتها على حماية نفسها وتعزيز ثقتها بنفسها مما يكسبها حصانة داخلية تحميها من الانحراف ومنحها الفرصة لتعلم مهارات فنية وتقنية ومعارف اجتماعية تؤهلها للعمل والاعتماد على نفسها.

الإدماج: تدخلات المركز على مستوى الإدماج الاجتماعي:

يقوم المركز بمساعدة الأفراد المهددين بالانحراف والمنحرفين على الاندماج الاجتماعي. ويعتمد المركز لتحقيق هذا الهدف على منهجية إشراك كل الأطراف المتدخلة في مجال الإدماج بما في ذلك الفرد المعني بالأمر وعائلته، وعلى مبدأ تعبئة كل الإمكانات والموارد المتوفرة في المجالات التالية: التربية والتكوين المهني، والتشغيل، والترفيه، والتثقيف.

وتصاغ لفائدة الحالات التي افتقدت السند العائلي أو التي تشكو صعوبات توافق عائلي حول وساطة ومصالحة عائلية أو حلول بديلة يسهر المركز بصفة مباشرة على تنفيذها ومتابعة تطورها. وتجتمع لهذا الغرض دوريات بالمركز وتحت إشراف لجنة جهوية تشارك في عضويتها الإدارات الجهوية المعنية (الشؤون الاجتماعية، التكوين المهني، والتشغيل، والتربية، والشباب والطفولة . . .).

ج ـ أبرز الأطراف المتعاملة مع المركز :

يكمل تدخل المركز عمل الأعوان الاجتماعيين العاملين ضمن القسم الجهوي للنهوض الاجتماعي التابع للإدارة الجهوية للشؤن الاجتماعية بتونس والعاملين ضمن الوحدات المحلية للعمل الاجتماعي المنتشرة في معتمديات ولاية تونس.

ينسق المركز عمله مع بقية الهياكل العاملة تحت إشراف وزارة الشؤون الاجتماعية وخاصة التي لها علاقة مباشرة مع برنامج الدفاع والإدماج الاجتماعي مثل مركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بحي التضامن، والمعهد الوطني لرعاية الطفولة، والمركز النموذجي بملاحظة الإحداث.

كما يتعامل المركز مباشرة مع كل الهياكل الحكومية وغير الحكومية العاملة على المستوى المحلي والجهوي والقومي والمتدخلة بصفة كلية أو جزئية بمجال تدخل المركز مثل :

- السلط الجهوية والمحلية (ولاية، ومعتمديات، عمادات).
- البلديات والدوائر البلدية.
- المحكمة الابتدائية ومحكمة الاستئناف.

- مراكز الأمن الوطني .
- فرقة وقاية الأحداث .
- سجون تونس .
- مراكز العمل التربوي بقمرت وبمنوبة .
- مصالح الطب الاستعجالي بمستشفيات العاصمة .
- مستشفى الأمراض النفسية والعقلية الرازي منوبة .
- مكاتب تشغيل .
- المراكز الجهوية والمحلية التابعة للمنظمات التالية : الاتحاد الوطني للمرأة التونسية ، المنظمة التونسية للتربية والأسرة ، الاتحاد الوطني للتضامن الاجتماعي .
- قرى الأطفال .
- نوادي الأطفال ودور الشباب .
- الجمعيات ذات الصبغة الاجتماعية والتنموية .

برنامج التأهيل والعمل التربوي في مركز الإدماج الاجتماعي بالملاسين :

يستهدف هذا البرنامج الأطفال المهددين بالانحراف والمنقطعين عن التعليم وغير المؤهلين للإلتحاق بميدان الشغل ، ويدخل هذا البرنامج ضمن خطة العمل الوقائي من التهميش والانحراف .

وقد بدأ العمل بهذا البرنامج بداية من الثلاثي الأخير لسنة ١٩٩٤ وذلك للإحاطة بهذه الفئة من الأطفال الذين تتسم خصوصياتهم بالمظاهر التالية :

- محدودية مستواهم التعليمي .
- صغر سنهم وعدم نضجهم الفكري والعاطفي .

- انحدارهم من أوساط شعبية وعائلات تشكو من صعوبات تتعلق خاصة بضعف الموارد، وبالتفكك واضطراب العلاقات بين أفرادها.

ويمكن اعتبار الإحاطة الخاصة بهذه الفئات الركيزة الأساسية لبرنامج الدفاع والإدماج الاجتماعي في بعده الوقائي باعتبارها توجه إلى الفئات الأكثر عرضة للانحراف من غيرها.

ويهدف هذا البرنامج من خلال إحاطته بهذه الفئة إلى إدماجها اجتماعياً وتعديل سلوكها حتى لا تنزلق في متاهات الانحراف وتمكينهم من مهارات فنية وتقنية ومعارف اجتماعية وثقافية.

ويتكون البرنامج من :

- أنشطة ثقافية اجتماعية يهدف إلى التحقيق والترفيه باعتبارها جوانب أساسية تثري مضمون الإحاطة الاجتماعية التي يطمح المركز إلى ارسائها. ومن أهم هذه الأنشطة نذكر الأنشطة التربوية والأنشطة التعبيرية والأنشطة اليدوية.
- برنامج نموذجي للإعداد المهني ينفذ بالتنسيق مع الوكالة التونسية للتكوين المهني في مادتي الإلكترونية والكهرباء ويدوم ١١ شهراً.
- برنامج للتربية الاجتماعية ينفذ بالتعاون مع البرنامج الوطني لمحو الأمية ويهدف إلى تحسين المستوى الثقافي والتعليمي لهذه الفئة حتى تكون قادرة على استيعاب مفاهيم جديدة.
- تدخلات اجتماعية وعائلية خاصة بالنسبة للحالات الصعبة.

الأنشطة الثقافية	الأنشطة التأهيلية المهنية	الأنشطة التعليمية
الأنشطة التعبيرية	تقنية الالكترونيك	برنامج محو الأمية
الأنشطة اليدوية	تقنية الكهرباء	
الأنشطة التربوية		

وينجز هذا البرنامج في شكل دورات تربوية تدوم كل واحد (١١) شهراً تنطلق في غرة سبتمبر وتنتهي في أواخر شهر جويليه من كل سنة، وتستقطب في الدورة الواحدة قرابة (١٢٠٠) شاباً وفتاة يقع تسجيلهم خلال الفترة المتراوحة بين بداية شهر مايو وأواخر شهر جويليه من كل سنة. وقد تسنى لهذا البرنامج تأطير (٣٨٩) شاباً وفتاة خلال أربع دورات تربوية.

٧ . ٤ نوع الدراسة ووسائل جمع البيانات

٧ . ٤ . ١ نوع الدراسة

سنسعى من خلال بحثنا إلى الوقوف عند أهمية التنشيط الثقافي في الوقاية من الانحراف عن طريق جمع الحقائق والبيانات حول هذه الظاهرة وطرق التعامل معها في مركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين ثم تصنيفها، وتحليلها ليتم استخلاص النتائج وتعميمها :

ـ العينة وطرق اختيارها :

تنقسم عينة البحث إلى نوعين :

النوع الأول :

أ ـ الإطار المشرف على الأنشطة الثقافية والأنشطة التعليمية.

ب ـ الأطفال المهددون بالانحراف وقد بلغ عددهم ٦٨ طفلاً.

النوع الثاني : الأنشطة الثقافية : الأنشطة التعبيرية والتربوية واليدوية.

وبذلك تكون عينة قصدية قمنا باختيارها وفقاً للقواعد التي ارتأيناها محققة للأهداف التي نسعى إليها.

- خصائص العينة :

١ - خصائص عينة الإطار المشرف :

رئيسة وحدة التأهيل والعمل التربوي، أخصائية نفسانية، وقع تعيينها بهذه المؤسسة منذ انبعاثها من طرف وزارة الشؤون الاجتماعية، عملت كموظفة في السابق بالمعهد القومي لرعاية الأطفال دون عائلة .

- الإطار المشرف على الأنشطة التعبيرية : متخرج من المعهد الأعلى لإطارات الطفولة مختص في رياض الأطفال، عمل كموظف الشؤون الاجتماعية، بدأ العمل بمركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين منذ انبعاثه .
- الإطار المشرف على الأنشطة التربوية : متخرج من معهد النهوض بالمعاقين .
- الإطار المشرف على الأنشطة اليدوية : متخرج من المعهد الأعلى للنهوض بالمعاقين .
- الإطار المشرف على تقنية الإلكترونيك : فني سامي في الإلكترونيك له ما يناهز ٥ سنوات من العمل في مجال رعاية الأطفال المهددين بالانحراف .
- الاطار المشرف على برنامج محو الأمية : مستواه مالتعليمي مرحلة أولى التعليم العالي واقع انتدابه من ظروف وزارة الشؤون الاجتماعية .

٧ . ٤ . ٢ الخصائص الاجتماعية الديمغرافية والتعليمية لعينة الأطفال المهددين بالانحراف :

أ - الجنس : يختلف أفراد عينة الأطفال حسب انتمائهم الجنسي وهذا ما نتبينه من الجدول التالي :

جدول رقم (١) : توزيع أفراد عينة الأطفال حسب الجنس :

ذكـر	أنثـى	المجمـوع
٥٣	١٥	٦٨
٧٧,٩٤٪	٢٢,٠٥٪	١٠٠٪

تتكون عينة الأطفال من ٥٣ ذكر أي ما يقارب (٧٨٪) من العدد الجملي للأطفال في حين لم يتجاوز عدد الفتيات ١٥ وذلك ما يمثل قرابة (٢٢٪) من العدد الجملي للعينة ومن خلال هذا التفاوت في النسب يمكن أن نستنتج أن الذكور هم أكثر عرضة للتهدد بالانحراف من الفتيات .

ب ـ العمر : يتفاوت عدد الأطفال حسب مستواهم العمري وهذا ما نتبينه من الجدول التالي :

جدول رقم (٢) : توزيع أفراد عينة الأطفال طبقا لأعمارهم :

من ١٢ ـ ١٥ سنة	من ١٦ ـ ١٨ سنة	المجمـوع
٢٥	٤٣	٦٨
٣٦,٧٦٪	٦٣,٢٣٪	١٠٠٪

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن (٣٦,٧٦٪) من الأطفال لم يتجاوز بعد سنهم ١٥ سنة في حين ٤٣ طفل أي ما يعادل (٢٣,٦٣٪) من العدد الجملي للعينة تتراوح أعمارهم بين (١٦ و ١٨) سنة. وهذا ما يعني أن أغلبية الأطفال بالإنحراف في أوج فترة المراهقة ويشكون من أزماتها. وقد عبرت رئيسة وحدة التأهيل والعمل التربوي عن ذلك بقولها فيما معناه: «إن هؤلاء الأطفال يشكون من مشاكل نفسية واجتماعية وبذلك يمثلون خطراً اجتماعياً خاصة وأنهم في سن المراهقة التي لا يستطيعون خلالها التمييز بين الحسن والسيء».

ج ـ مقر السكن: بالتعرف على مناطق سكن الأطفال المهددين بالإنحراف نلاحظ أن أغلبهم يقطن في أحياء شعبية فقيرة تكثر فيها التجاوزات القانونية وتعدد فيها أشكال الإنحراف والشذوذ الأخلاقي هذا ما نتبينه من تصريح أحد المربين بقوله فيما معناه: «إن هؤلاء الأطفال أغلبهم ينتمي إلى الشريحة المتوسطة أو دون المتوسطة وأغلب عائلاتهم تتميز بضعف المستوى التعليمي والاقتصادي وبالتالي فإن الأمر من مأتاه لا يستغرب». ولذلك فإن المحيط الاجتماعي لهؤلاء الأطفال يمكن أن يمهد لهم الطريق للإنقياد إلى الإنحراف واكتساب خبراته إن لم تمد لهم يد المساعدة لانتشالهم من الأوضاع المأساوية التي يعيشونها.

د ـ المستوى التعليمي: يتفاوت عدد الأطفال المهددين بالانحراف حسب درجة تعلمهم هذا ما تكشف عنه البيانات الواردة بالجدول التالي:

جدول (٣) : توزيع أفراد العينة حسب درجة التعليم

درجة التعليم	العدد	النسبة
أمي	١٣	١١, ١٧٪
مستوى أول من الثانية إلى الخامسة أساسي	١٧	٢٥٪
مستوى ثاني من السادسة إلى التاسعة أساسي	٣٨	٨٨, ٥٥٪
المجموع	٦٨	١٠٠٪

بالتعرف على المستوى التعليمي للأطفال تبين أن نسبة (١١, ١٧٪) من الأطفال أميين ونسبة (٢٥٪) منهم يتراوح مستواهم التعليمي بين الثانية والخامسة أساسي ونسبة (٨٨, ٥٥٪) منهم تراوحت درجة تعلمهم ما بين السادسة والتاسعة أساسي. أي أن كل الأطفال لم يتجاوزوا بعد مرحلة التعلم الأساسي، وهي أول مرحلة في سلم التعلم، وقد عبرت عن ذلك رئيسة وحدة التأهيل والعمل التربوي بقولها في ما معناه : «إن هؤلاء الأطفال أطردوا من المدرسة في سن مبكرة لا تسمح لهم بالإنخراط في برنامج التكوين المهني، ولا بالإنضمام إلى إحدى الجمعيات أو المنظمات خاصة وأن وزارة الشباب والطفولة لا تقوم برعاية إلا الأطفال الناجحين في دراستهم». في حين صرح الإطار المشرف على برنامج محو الأمية بأن : «النقص المعرفي للأطفال من شأنه أن يتسبب في العديد من المشاكل الاجتماعية».

ويفسر ضعف المستوى التعليمي للطفل بعدم قدرة الأولياء على متابعة أطفالهم خلال الدراسة لتدني درجة تعلمهم وقلة

الإعتمادات المخصصة لمسايرة برنامج التعليم الأساسي خاصة وأن الإطار التربوي في المدرسة لم يعد يشغله مدى استيعاب الطفل للبرنامج المقدم بقدر اهتمامه بالمشاكل العالقة بذمته في المنزل ومع الأصدقاء والإدارة. لذلك فهو يحاول قدر الإمكان التقيد بالبرنامج التعليمي المخصص للطفل دون مراعاة لظروفه الاجتماعية والثقافية وخصائصه النفسية مما يساهم في نفور التلميذ من المدرسة لينتهي ذلك بالإنقطاع الدراسي المبكر، ويفتح باب الإنحراف على مصراعيه لناشئ لم يستكمل بعد نضجه الفكري والعاطفي.

وبذلك فإن تدني درجة التعلم يمكن أن تساهم في انحراف الأطفال إن لم يحاطوا بالرعاية وإعادة إدماجهم في الحياة الاجتماعية من جديد ومدهم بوسائل التثقيف اللازمة.

هـ - المشاكل التي يعاني منها الطفل: يعاني الطفل من عدة مشاكل تهدد أمنه وسعادته، هذا وقد بلغت النسبة الجملية لتعلم المهنة ما يقرب (٢٧٪) من النسبة العامة ككل وهذا ما يؤكده تصريح أحد المربين بقوله فيما معناه «إن أغلب الأطفال تشغلهم مشكلة البحث عن عمل رغم صغر سنهم نظراً لازدياد حاجياتهم ومتطلباتهم وتطلعاتهم للمستقبل البعيد مما يدفعهم إلى إيجاد طريقة شرعية أوغيرشرعية تمكنهم من جمع أكثر ما يمكن من النقود». في حين تأتي مشكلة التفكك الأسري في المرتبة الثانية بنسبة (٦٣, ٢٠٪) من النسبة العامة مما يعني غياب الإستقرار العائلي وضعف الروابط الأسرية وقد أشارت إلى ذلك رئيسة المصلحة حيث جاء على لسانها: «إن أهم المشاكل التي يعاني منها الطفل هي التفكك العائلي، ومن أهم مظاهره أن يكون الأب أو الأم في السجن أويكون

الوالدان في حالة طلاق، أو أن تكون الأم غير مهتمة بمشاغل أبنائها لغيابها المتواصل عن المنزل.

أما مشكلة الفقر والشعور بالحرمان وضعف المستوى التعليمي فإنها تأتي بالمرتبة الثالثة بنسبة تقارب (١٦٪) لكل واحدة منها. بينما تأتي مشكلة ضعف المستوى الثقافي، ومشكلة الإختلاط بالآخرين في المرتبة الأخيرة بنسبة (١١ , ١١٪) بالنسبة للأولى و(٧٢ , ٩٪) بالنسبة للثانية.

لكننا نلاحظ اختلافاً في الشعور بنوعية المشاكل التي يعاني منها الطفل حسب المستوى التعليمي فمشكلة التفكك الأسرى وضعف الروابط العائلية تعتبر أهم مشكلة بالنسبة للأميين إذ بلغت نسبة هذه المشكلة (٤٠٪) من النسبة الجملية للمشاكل التي يعانون منها في حين اعتبرت مسألة تعلم المهنة أهم ما يشغل بال كل الأطفال الذين ينتمون إلى المستوى الأول حيث بلغت النسبة (٢٥٪) من النسبة الجملية للمشاكل التي يعانون منها، ونفس الشأن بالنسبة للأطفال الذين ينتمون للصنف الثاني حيث بلغت (٤٣ , ٣٢٪).

٥ . ٧ الإطار المشرف وأهمية النشاط الثقافي

اذا كنا نرمي من خلال دراستنا هذه الوقوف عند أهمية الدور الذي يصطلع به الإطار لتحقيق الوقاية فإن الخبرة تصبح من أهم المؤشرات المؤثرة في العملية التنشيطية وفي نجاعتها. وبالتالي فإنه كان لزاماً علينا إجراء مفهوم الخبرة الذي مكن قياسه من خلال سنوات العمل، وعدد التربصات، وتأثير كل ذلك على الأسلوب الذي يعتمد كل إطار لتبين أهمية التغيرات الحاصلة على مستوى اهتمام الأطفال بالنشاط وعلى مستوى تحسن العلاقات بين بعضهم البعض خلال الحصص التنشيطية، وهو ما يخدم بصفة عامة الهدف الأسمى للمؤسسة ككل، وهو وقاية الطفل من الانحراف.

ولا ستجلاء ذلك قمنا في الجانب الميداني من بحثنا بمتابعة مجموعة من الأطفال تتكون من (١٨) فرداً لهم نفس المستوى العمري والتعليمي تقريباً خلال (٣) حصص تنشيطية، وتوضيح مدى تأثرهم بأسلوب القائد (المنشط) وانعكاسه على النشاط الثقافي ككل، وقبل أن نقوم بالتثبت من صحة فرضيات بحثنا سنحاول تقديم وصف للنتائج المتحصل عليها من خلال الجداول الاجمالية ليتسنى لنا بعد ذلك تفصيلها، وتفريعها لجداول أخرى تمكننا من التعرف على النتائج بأكثر دقة وأكثر وضوح.

جدول (٤) : توزيع عدد التكرارات الجملي حسب متغير الشهر

النشاط / الشهر	أنشطة تعبيرية	أنشطة تربوية	أنشطة يدوية	عدد التكرارات الجملى
نوفمبر	٦٢ ٪١٨,١٨	٦٢ ٪١٨,١٨	٣٥ ٪١٠,٢٦	١٥٩ ٪٤٦,٦٢
مارس	٧٩ ٪٢٣,١٦	٧٢ ٪٢١,١١	٣١ ٪٩,٠٩	١٨٢ ٪٥٣,٣٧
عدد التكرارات الجملى	١٤١ ٪٤١,٣٤	١٣٤ ٪٣٩,٢٩	٦٦ ٪١٩,٣٥	٣٤١ ٪١٠٠

نستشف من خلال نتائج الجدول (٤) الذي يبرز تكرارات السلوك الإيجابي منشط والأطفال خلال شهر نوفمبر ومارس أن نسبة التكرارات الجملية للأنشطة التعبيرية بلغت (٣٤, ٤١٪) في حين بلغت نفس النسبة للأنشطة التربوية (٢٩ , ٣٩٪) بينما لم تجاوز النسبة الجملية للأنشطة اليدوية (٣٥ , ١٩٪). وبذلك يتقارب عدد التكرارات الجملي للأنشطة التعبيرية

والتربوية. ويتجلى هذا التقارب أكثر خلال شهر نوفمبر ومارس في حين يبقى الاختلاف واضحاً بين عدد التكرارات الجملي لهذين النشاطين وعدد التكرارات الجملي للأنشطة اليدوية التي بقي عدد تكرارتها الجملي منخفض جداً في شهر نوفمبر أي ما يقارب (١٠٪)، وفي شهرمارس (٩٪) علماً وأن هذا النشاط الوحيد الذي تراجعت فيه عدد التكرارات في شهر مارس مقارنة مع شهر نوفمبر. فالأنشطة التعبيرية ارتفع مردودها من حيث عدد التكرارات الإيجابية بما يقارب (٥٪) ليرتفع مردود الأنشطة التربوية من (٦٢) إلى (٧٢) تكراراً في حين انخفض مردود الأنشطة اليدوية من (٣٥) إلى (٣١) تكراراً.

ويمكن أن نفسر هذا التقارب في النتائج بين الأنشطة التربوية والتعبيرية واختلاف كل منهما من حيث عدد التكرارات الإيجابية مع الأنشطة اليدوية بعامل الخبرة الذي يتجلى لنا من خلال سنوات العمل. إذ إن الإطار المشرف على الأنشطة التربوية والتعبيرية بدأ بمباشرة العمل منذ انبعاث المركز أي لهما من الخبرة المهنية ما يقارب ٥ سنوات في حين أن الإطار المشرف على الأنشطة اليدوية لم يبلغ بعد السنة الأولى منذ مباشرته العمل خاصة وأن مجال انحراف الأطفال غريباً عنه، إذا علمنا أنه تلقى تكويناً نظرياً في مجال النهوض بالمعاقين وتربص تطبيقي وحيد في نفس المجال.

وللتعرف على العلاقة القائمة بين الملاحظات المركزة على التصرف والنشاط المنفذ يمكن أن نتبين ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (٥) : توزيع عدد التكرارات الجملي للأنشطة حسب التصرف

النشاط / التصرف	أنشطة تعبيرية	أنشطة تربوية	أنشطة يدوية	عدد التكرارات الجملي
تصرف مركز على العلاقات الجيدة بين الاعضاء	٣٢ ٩,٣٨٪	٣٠ ٨,٧٩٪	١٧ ٤,٩٨٪	٧٩ ٢٣,١٦٪
تصرف مركز على القائد	٦٤ ١٨,٧٦٪	٥٨ ١٧٪	٢٩ ٨,٥٪	١٥١ ٤٤,٢٨٪
تصرف مركز على الاهتمام بالنشاط	٤٥ ١٣,١٩٪	٤٦ ١٣,٤٨٪	٢٠ ٥,٨٦٪	١١١ ٣٢,٥٥٪
العدد التكرارات الجملي	١٤١ ٤١,٣٤٪	١٣٤ ٣٩,٢٩٪	٦٦ ١٩,٣٥٪	٣٤١ ١٠٠٪

نلاحظ من خلال جدول عدد (٥) تقارباً بين العدد الجملي للتكرارات الإيجابية للأنشطة التعبيرية التي بلغت (١٤١) تكراراً، والعدد الجملي للتكرارات الإيجابية المتعلقة بالأنشطة التربوية والتي بلغت (٩١٣٤ تكرارا في حين نلاحظ انخفاض عدد التكرارات الإيجابية المتعلقة بالأنشطة اليدوية والتي بلغت (٦٦) تكراراً فقط. كما يبدو الاختلاف واضحاً بين الأنشطة التعبيرية والأنشطة اليدوية على مستوى التكرارات المتعلقة بالتصرف المركز على العلاقات الإيجابية بين الأعضاء إذ إن مؤشر العلاقات الجيدة للأعضاء خلال الأنشطة التعبيرية يقارب ضعف ما هو عليه في الأنشطة اليدوية. لكن رغم انخفاض مؤشر العلاقات الجيدة بين الأعضاء للأنشطة التربوية (٨,٧٪) مقارنة مع الأنشطة التربوية (٩,٣٪) فإنه يبقى مرتفعاً عما هو عليه مؤشر الأنشطة اليدوية الذي يقارب(٥٪).

وإذا قارنا بين مؤشر تصرف المركز على الاهتمام بالعمل ونجاعته، فإن التقارب يظهر جلياً بين عدد التكرارات المتعلقة بالأنشطة التعبيرية (٤٥)، والأنشطة التربوية (٤٦)، في حين لم تتجاوز عدد التكرارات في الأنشطة اليدوية في هذا المستوى (٢٠) تكراراً أي ما يناهز (٦٪) فقط. ويتأكد التقارب أكثر بين الأنشطة التربوية والأنشطة التعبيرية من خلال عدد التكرارات المركز على تصرفات القائد.

أ ـ الأنشطة التعبيرية : يشرف على هذه الأنشطة مربي متخرج من المعهد الأعلى للطفولة له ما يناهز ٥ سنوات عمل في المجال الاجتماعي الثقافي، وفيما يلي الجدولين اللذان يشرحان العلاقة بين تصرف القائد وتأثيره على تحسن العلاقة بين أفراد المجموعة المنشطة.

جدول (٦) توزيع تكرارات الإطار المشرف على الأنشطة التعبيرية حسب متغير الشهر

تصرف القائد / الشهر	مبادرة مقبولة من المجموعة	يتابعه الآخرون بوضوح	إعطاء توجيهات	تدخلات حتمية	العدد الاجمالي للتكرارات
نوفمبر	٥ ٧,٨١٪	٣ ٤,٦٨٪	٢٠ ٣١,٢٥٪	٤ ٦,٢٥٪	٣٢ ٥٠٪
مارس	٨ ١٢,٥٪	٧ ١٠,٩٣٪	١٥ ٢٣,٤٣٪	٢ ٣,١٢٪	٣٢ ٥٠٪
العدد الجملي للتكرارات	١٣ ٢٠,٣١٪	١٠ ٢٥,٦٢٪	٣٥ ٥٤,٦٨٪	٦ ٩,٣٧٪	٦٤ ١٠٠٪

جدول (٧) تحسن العلاقات بين الأعضاء خلال حصة الأنشطة التعبيرية

العلاقات / الشهر	القيام بحركة ودية	خلق جو مناسب للعمل	تهيئة التوتر	العدد الإجمالي للتكرارات
نوفمبر	٨ ٢٥٪	٣ ٩,٣٧٪	١ ٣,١٢٪	١٢ ٣٧,٥٪
مارس	١٢ ٣٧,٥٪	٥ ١٥,٦٢٪	٣ ٩,٣٧٪	٢٠ ٦٢,٥٪
العدد الجملي للتكرارات	٢٠ ٦٢,٥٪	٨ ٢٥٪	٤ ١٢,٥٪	٣٢ ١٠٠٪

رغم ما يشير إليه الجدول (٦) من استقرار الجملة النسبية للتكرارات المتعلقة بالاطار في حدود (٥٠٪٩ في شهر نوفمبر و(٥٠٪) في شهر مارس، فإن المتأمل في الجدول يلاحظ تغيرا واضحاً على مستوى المبادرة المقبولة وعلى متابعة الأطفال للاطار، واعطاء التوجيهات الحتمية. ففي شهر نوفمبر لم نلاحظ سوى (٥) مبادرات مقبولة من المجموعة لكن مع مرور الوقت اقترب الإطار أكثر من المجموعة فاصبحت أكثر تجاوبا معه مما جعل نسبة المبادرات المقبولة ترتفع إلى (١٢,٥٪) وهو ما يعني ٨ مبادرات. وما نستشفه من خلال الجدول كذلك هو نسبة متابعة الأفراد (الأطفال) بوضوح إذ لم تتجاوز نسبة المتابعة (٦٨,٤٪) من النسبة الجملية للتكرارات لكن يبدو أن القائد استطاع أن يلفت انتباه الأطفال فيما بعد، وهذا ما جعل هذه النسبة ترتفع في شهر مارس إلى (٧) تكرارات وهو ما يعني (٩٣,١٠٪) من النسبة الجملية للتكرارات. ولم يكن ذلك وليد الصدفة بل هو نتيجة

لتكثيف المنشط من اعطاء التوجيهات التي وصلت نسبتها في شهر نوفمبر إلى ما تقارب ثلث النسبة الجملية للتكرارات ولكن متابعة الأطفال للقائد جعلته يخفض نسبيا من اعطاء التوجيه لتبلغ في شهر مارس (٤٣ , ٢٣٪) أي (١٥) توجيها فقط، بينما كان في شهر نوفمبر (٢٠٪)، وهذا ما انعكس كذلك على التدخلات الحتمية للمنشط مما جعل نسبتها تتراجع بمقدار (٥٠٪). إذ قام المنشط بأربعة تدخلات حتمية في شهر نوفمبر لكن هذه التدخلات تتجاوز الاثنين في شهر مارس.

ب ـ الأنشطة التربوية : للتعرف على العلاقات القائمة بين تصرف الإطار وتحسن العلاقات بين الأعضاء خلال حصة الأنشطة التربوية، يمكن أن نتبين ذلك من خلال النتائج الإحصائية التالية :

جدول (٨) تراجع مؤشر تدخل الإطار المشرف على الأنشطة التربوية

تصرف القائد / الشهر	مبادرة مقبولة من المجموعة	يتابعه الآخرون بوضوح	إعطاء توجيهات	تدخلات حتمية	العدد الجملي للتكرارات
نوفمبر	٤ ٦,٨٩٪	٤ ٦,٨٩٪	٢٠ ٣٤,٤٨٪	٤ ٦,٨٩٪	٣٢ ٥٥,١٧٪
مارس	٨ ١٣,٩٧٪	٧ ١٢,٠٦٪	١٠ ١٧,٢٤٪	١ ١,٧٨٪	٢٦ ٤٤,٨٢٪
العدد الجملي للتكرارات	١٢ ٢٠,٦٨٪	١١ ١٨,٩٦٪	٣٠ ٥١,٧٢٪	٥ ٨,٦٨٪	٥٨ ١٠٠٪

إن المتأمل في نتائج الجدول (٨) يلاحظ ارتفاع نسبة اعطاء التوجيهات من قبل الاطار المنشط التي تجاوزت (٥٠٪) من النسبة الجملية لعدد التكرارات مقارنة مع بقية المؤشرات الأخرى التي لم تتجاوز أكبرها وهي المبادرة المقبولة من المجموعة (٦٨ , ٢٠٪)، ولكن ارتفاع نسبة إعطاء التوجيهات لم تعكس استقرارها في شهر نوفمبر ومارس إذ أن عدد التكرارات المتعلقة بالتوجيهات بلغ (٢٠) تكراراً في الدورة التربوية، ومع مرور الوقت تراجع ليصل في منتصف الدورة (١٠) تكرارات فقط. نفس الشأن بالنسبة للتدخلات الحتمية إذ حصل تراجع بقدر (٥٪) مقارنة بين بداية ووسط الدورة. وفي نفس الوقت الذي حصل فيه هذا التراجع على مستوى هذين المؤشرين نلاحظ تقدماً ملحوظاً على مستوى المبادرة المقبولة، وعلى مستوى متابعة الأطفال للمنشط بنسبة تقدر بما تقارب (٧٪) بالنسبة للأول و(٦٪) بالنسبة للثاني. وهذا ما يمكن تفسيره باهمية التوجيهات التي ما فتئ المربي يقدمها للأطفال، ويقوم بتدخلات حتمية كلما اقتضى الأمر مما جعل الأطفال يهتمون بما يقدمه ويتقبلون مبادراته المشجعة على العمل.

ورغم تراجع مؤشرات تدخلات القائد من (١٧ , ٥٥٪ إلى ٢٦ , ٤٤٪) فإن ذلك كان بمثابة الحافز الايجابي لتحسين العلاقات بين الأعضاء. حيث وصل المؤشر العام لعلاقة الإيجابية بين الأعضاء في شهر نوفمبر إلى ١٣ تكرارا ليبلغ في شهر مارس ١٧ تكراراً وهو ما يعني ارتفاع يقدر (٥ , ١٣٪)، وقد ساهم في ذلك مؤشر خلق جوا مناسبا للعمل بنسبة تقارب (٥ , ٢٪)، ومؤشر تهدئة التوتر بنسبة تقارب (٥ , ٣٪) في حين كانت مساهمة مؤشر القيام بحركة ودية أهم حيث

ناهزت (٦٠) بعد ما انحصرت في شهر نوفمبر (٦ , ٢٦٪) لتبلغ في شهر مارس (٣ , ٣٣٪). وبذلك فإن التغيرات التي حصلت في المؤشر العام لسلوك القائد قد أعطت مفعولها فتحسن الجانب العلائقي داخل المجموعة المنشطة.

ج ـ الأنشطة اليدوية : يشرف على هذه الأنشطة اطار متخرج من المعهد الأعلى للنهوض بالمعاقين، ويقوم بتربص للاعداد للحياة المهنية. ولم يقم خلال الدراسة إلا بتربص مع الاتحاد التونسي لاعانة المتخلفين ذهنياً. وفيما يلي الدلالات الإحصائية التي تكشف العلاقات بين تصرف الإطار وتحسن العلاقات بين الأعضاء خلال الحصة التنشيطية.

جدول (٩) تراجع مؤشر تدخلات المنشط المشرف على الأنشطة اليدوية

تصرف / الشهر	مبادرة مقبولة من المجموعة	يتابعه الآخرون بوضوح	إعطاء توجيهات	تدخلات حتمية	العدد الجملي للتكرارات
نوفمبر	٤ ٪١٣ , ٧٩	٥ ٪١٧ , ٢٤	١٠ ٪٣٤ , ٤٨	٠ ٠	١٩ ٪٦٥ , ١٥
مارس	٢ ٪٦ , ٨٩	٢ ٪١٧ , ٨٩	٥ ٪١٧ , ٢٤	١ ٪٣ , ٤٤	١٠ ٪٣٤ , ٤٩
العدد الجملي للتكرارات	٦ ٪٢٠ , ٦٨	٧ ٪٢٤ , ١٣	١٥ ٪٥١ , ٧٢	١ ٪٣ , ٤٤	٢٩ ٪١٠٠

جدول (١٠) تحسن العلاقات بين الأعضاء خلال حصة الأنشطة اليدوية

العلاقات / الشهر	القيام بحركة ودية	خلق جو مناسب للعمل	تهيئة التوتر	العدد الإجمالي للتكرارات
نوفمبر	٤ ٢٣,٥٢٪	٢ ١١,٧٦٪	٠ ٠	٦ ٣٥,٢٩٪
مارس	٦ ٣٥,٢٩٪	٣ ١٧,٦٤٪	٢ ١١,٧٦٪	١١ ٦٤,٧٪
العدد الجملي للتكرارات	١٠ ٥٨,٨٢٪	٥ ٤١٪	٢ ١١,٧٦٪	١٧ ١٠٠٪

يبدو واضحاً من خلال الجدول (٩) التراجع الهام على مستوى مؤشر تدخل المنشط، فبعد ما بلغ العدد الجملي للتكرارات في شهر نوفمبر ١٩ تكرارا يصبح منحصرا في ١٠ تكرارات فقط أي ما يعادل (٣٥٪) من النسبة الجملية للتكرارات، وقد كان التراجع نتيجة لانخفاض نسبة المبادرة المقبولة من المجموعة من (١٣,٧٩٪) إلى (٦,٨٩٪)، وتراجع نتيجة نسبة متابعة الأطفال للقائد من (١٧,٢٩٪) إلى (٦,٨٩٪)، ورقم ذلك فإن التوجيهات انخفضت كذلك بنسة (٥٠٪) من النسبة الجملية لاعطاء التوجيهات. في حين لم يسجل أي تخدل حتمي للاطر في بداية الدورة التربوية، ولم يقم الا بتدخل واحد في الحصة التنشيطية لشهر مارس. من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن المشرف على هذه الأنشطة لم يكن قادرا على توجيه الأطفال نحو الهدف الذي يرمي إليه وهو متابعة توجيهاته، وتقبل أفكاره، ونصائحه، وبالتالي فإن التغير الحاصل في السلوك المركز على الاطار لم

يخدم الهدف العام للنشاط الثقافي. وهذا ما يتجلى لنا بوضوح من خلال الجدول عدد ١٠ . فرغم القفزة النوعية التي شهدتها نسبة تحسن العلاقات بين الأعضاء خلال حصة الأنشطة اليدوية مقارنة بين شهر نوفمبر حيث بلغت ما يقارب (٥ , ٣٥٪) وشهر مارس حيث بلغت (٧ , ٦٤٪) فإن عدد التكرارات خلال الحصتين (نوفمبر ومارس) بقيت ضعيفة جداً. ويتجلى هذا الضعف أكثر من خلال التحسن النسبي لعدد التكرارات المتعلقة للقيام بالحركة الودية حيث بلغ (٦) تكرارات فقط بعد أن حصل تحسن بحركتين مقارنة مع شهر نوفمبر. في حين بقيت نسبة المشاركة في خلق جو مناسب للعمل ضعيفة كذلك. فلم يتجاوز عدد تكرارتها (٣) تكرارات بعد ما كان (٢) فقط. في حين رغم ما لاحظناه من فوضى وشغب، وتفوه ببعض الالفاظ البذيئة خلال النشاط، فإننا لم نسجل أي تدخل من أي طرف لتهدئة التوتر، ولم يكن ليكون ذلك إلا في الحصة التنشيطية الثانية لشهر مارس بتدخلين اثنين فقط.

وعلى العموم فإنه رغم التحسن النسبي للعلاقات بين الأعضاء فإن الحركات الودية وما تعبر عنه من روابط عاطفية وحتمية بين الأطفال خاصة قد كان لها النصيب الأكبر من النسبة الجملية للتكرارات إذ بلغت قرابة (٥٩٪).

أ ـ الأنشطة التعبيرية : تكشف البيانات الواردة بالجدول التالي مدى تطور المجموعة المنشطة بالنشاط الثقافي :

ب ـ جدول عدد ١١ تطور اهتمام المجموعة بالعمل خلال حصة الأنشطة التعبيرية :

جدول عدد ١١ تطور اهتمام المجموعة بالعمل خلال حصة الأنشطة التعبيرية

الاهتمام بالنشاط / الشهر	تقديم فكرة إيجابية	الاهتمام بالمردود	حث المجموعة على العمل	الاهتمام بالوقت	العدد الجملي للتكرارات
نوفمبر	٨ ٪١٧,٧٧	٥ ٪١١,١١	٤ ٪٨,٨٨	١ ٪٢,٢٢	١٨ ٪٤٠
مارس	١٣ ٪٢٨,٨٨	٥ ٪١١,١١	٦ ٪١٣,٣٣	٣ ٪٦,٦٦	٢٧ ٪٦٠
العدد الجملي للتكرارات	٢١ ٪٤٦,٦٦	١٠ ٪٢٢,٢٢	١٠ ٪٢٢,٢٢	٤ ٪٨,٨٨	٤٥ ٪١٠٠

إن التغيرات الحاصلة على مستوى أسلوب المنشط في ضوء الأمثلة التي أوردناها، كان دافعا مهما لاهتمام الأطفال بالنشاط، فالسنوات التي قضاها الإطار خلال عمله في مجال رعاية الأطفال المهددين بالانحراف كان لها الأثر في معرفة الطريقة المثلى للتعامل مع هؤلاء الأطفال.

ويبرز هذا من خلال نتائج الجدول عدد ١٢ إذ تحسن مردود اهتمام الأطفال بالنشاط من (٩ , ٣٦٪) في شهر نوفمبر إلى (٠٤ , ٦٣٪) خلال شهر مارس أي ارتفع بنسبة تقارب (٣٠٪). ولو تأملنا في الجدول أكثر للاحظنا أهمية التحول الحاصل على مستوى تقديم الفكرة الإيجابية واهتمام الأطفال بالمردود وحث بعضهم البعض على النشاط والاهتمام بالوقت الذي يمر لكن ما يجلب الانتباه أكثر هو ارتفاع النسبة الجملية للمؤشر تقديم الفكرة الإيجابية الذي بلغت نسبته (٦ , ٤٥٪) مقارنة مع النسبة الجملية لبقية المؤشرات. لكن هذه النسبة قد شهدت تحولا خلال شهر نوفمبر ومارس إذ

انحصرت في بداية الدورة التربوية في حدود (٣, ١٧٪) لكن فسح الإطار المجال للطفل كي يفكر ويقترح تعزيز ثقة الطفل في نفسه وحفزه على المضي قدما ليطرح أفكاره ويعبر عن مشاغله وميولاته فارتفعت نسبة تقديم الفكرة الإيجابية في الاهتمام بمردود الأعمال التي يمارسونها خلال الحصة التنشيطية ففي بداية الدورة لم يكن هناك اهتمام بمردود الأعمال التي يمارسونها خلال الحصة التنشيطية، ففي بداية الدورة لم يكن هناك اهتمام بالنشاط وبالمردود خاصة وأن الأطفال أهم ما يميزهم ضعف مستواهم التعليمي والثقافي وتفاقم المشاكل الاجتماعية عليهم، وضعف المستوى الاقتصادي لأسرهم لذلك فإنهم كانوا غير مبالين بهذه الممارسة الثقافية نظرا لأنها بعيدة كل البعد عن هموم العديد منهم.

ب ـ الأنشطة التربوية : تكشف البيانات الواردة بالجدول التالي مدى تطور اهتمام المجموعة بالنشاط خلال الحصة التنشيطية :

جدول رقم (١٢) تطور اهتمام المجموعة بالعمل خلال حصة الأنشطة التربوية

الاهتمام بالنشاط / الشهر	تقديم فكرة إيجابية	الاهتمام بالمردود	حث المجموعة على العمل	الاهتمام بالوقت	العدد الجملي للتكرارات
نوفمبر	٨ ٪١٧,٣٩	٢ ٪٤,٣٤	٥ ٪١٠,٨٦	٢ ٪٤,٣٤	١٧ ٪٣٦,٦٥
مارس	١٣ ٪٢٨,٢٦	٦ ٪١٣,٠٤	٧ ٪١٥,٢١	٣ ٪٦,٥٢	٢٩ ٪٦٣,٠٤
العدد الجملي للتكرارات	٢١ ٪٤٥,٦٥	٨ ٪١٧,٣٩	١٢ ٪٢٦,٠٨	٥ ٪١٠,٨٥	٤٦ ٪١٠٠

وعلى العموم، فإن خبرة الإطار المشرف على الأنشطة التربوية كانت عاملاً مهما لاضفاء قسمة أكبر على النشاط الثقافي.

وما يمكن استنتاجه من خلال هذا الوصف التغيرات الحاصلة في أسلوب المنشط وتأثيرها على اهتمام المجموعة بالنشاط أن هذا التأثير كان إيجابيا بنسبة محدودة جدا وضعيفة وقد تفسر هذه النتيجة بنقص خبرة الإطار في المجال الاجتماعي الثقافي، وعدم تلائم تكوينه العلمي الأكاديمي مع الوظيفة التي يشغلها خاصة وأن دراسته العلمية تعلقت بالأطفال المعاقين، إضافة إلى هذا فإنه عبر عن اعتزامه خلال فترة إجراء البحث الميداني إجراء مناظرة نظمتها وزارة الداخلية لانتداب مجموعة من الضباط، وهذا يتجلى لنا أن نقص خبرة الإطار في المجال الاجتماعي الثقافي قد ساهمت بشكل واضح في نفور الإطار ـ ولو لفترة معينة ـ من هذا العمل وبالتالي ضعف استعداده لمواصلة المشوار في هذا الميدان مما انعكس على مردود التنشيط الثقافي خاصة من خلال تحسن العلاقات الجيدة بين الأطفال واهتمامهم بالنشاط.

٧ . ٦ الخاتمة

يمكن من خلال هذه الدراسة الوقوف عند جملة من الاستنتاجات حول واقع الخدمة الاجتماعية في مركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين، ووظيفة وحدة التأهيل والعمل التربوي، وأهمية التنشيط الثقافي في الوقاية من الانحراف. وقد اتضح أن الفئة المستهدفة بالنشاط كانت أكثرها من الذكور في حين لا تمثل نسبة الإناث إلا جزءاً قليلا، إضافة إلى ذلك فإن فترة المراهقة مثلت الحيز الزمني الذي تنكشف فيه بجلاء المظاهر المهددة بالانحراف خاصة مع توفر الإطار الاجتماعي، والثقافي الملائم

لذلك إذ أن المحيط الذي يعيش فيه الطفل سواء كان ذلك في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع يشكل الأرضية الممهدة للانقياد إلى مجموعة المنحرفين والعصابات الإجرامية.

كما اتضح لنا أن المستوى التعليمي للطفل يعد أهم العوامل الرئيسة المؤثرة على نجاعة التنشيط الثقافي التي تتأثر بدورها بتكامل النشاط الثقافي مع برامج التدخل الاجتماعي الأخرى وخاصة برنامج التأهيل المهني، والتنسيق بين عمل المنشط الثقافي والمرشد الاجتماعي دون أن ننسى أهمية الرعاية اللاحقة التي يحظى بها الطفل المهدد بعد استكماله الدورة التربوية وما يمكن أن يضطلع به الإطار المشرف من دور لتنفيذ البرنامج الوقائي، وتفاوت مردود النشاط الثقافي من إطار لآخر إذا أخذنا بعين الاعتبار الخبرة المهنية للمنشط في المجال الثقافي.

واستنادا إلى ما سبق يتبين التنشيط الثقافي يضطلع بدور كبير في الحد من الانحراف لكن نجاعته تبقى مرتبطة بعدة عوامل ونقائص لابد من تلافيها. وتتمثل في :

١ - ضرورة تأهيل الإطار المشرف دون استثناء على برنامج التأهيل والعمل التربوي مهنيا بإجراء حلقات تكوينية بصفة دورية يقع تزويدهم خلالها بمناهج وتقنيات التنشيط وطرق التعامل مع الطفل ومدهم بدراسات نظرية علمية تفسر ظاهرة التهدد بالانحراف لإثراء زادهم المعرفي في الحقل الاجتماعي والثقافي والنفسي فتتكون لهم رؤية شاملة عن خصوصيات هذه الفئة من الأطفال.

٢ - إشراك المنشط الثقافي في عملية البحث الاجتماعي الميداني التي تشمل الطفل المهدد بالانحراف وعائلته وعدم الاقتصار على نتائج

البحوث التي تجريها المرشدة الاجتماعية حتى تتوطد علاقته مع المحيط الأسري للطفل، ويتعرف على واقعه المعاش.

٣ ـ العناية أكثر بنظام الرعاية اللاحقة للطفل المهدد بالانحراف بوضع برنامج عمل متكامل يضبط طرق ووسائل التدخل.

٤ ـ التفتح أكثر على المؤسسات الثقافية والاجتماعية الأخرى مثل دور الشباب والثقافة، ودور المسرح والسينما ومراكز الإدماج الاجتماعي والجمعيات والمنظمات المهتمة برعاية الطفولة والثقافة، ووضع مخطط عمل يضبط برنامج التعاون معها لتبادل الخبرات والتعرف على واقعها وتجربتها في المجال الاجتماعي الثقافي.

٥ ـ الخروج بالعمل التنشيطي من النطاق المؤسساتي الضيق إلى الأحياء الشعبية من حيث يتوافد الأطفال المهددين بالانحراف.

٦ ـ تكثيف الحملات الإعلامية والتحسيسية حول أهمية البرنامج الوقائي لمركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين والعمل على دعمه بالتعاون مع مؤسسة المعهد العالمي للتنشيط الشبابي والثقافي ببئر الباي من خلال المشاريع التنشيطية والثقافية الرائدة، وتشجيع البحوث العلمية في مجال الوقاية من الانحراف.

٧ ـ توفير المعدات والتجهيزات التربوية اللازمة وصيانتها.

٨ ـ استهداف عائلة الطفل المهدد بالانحراف ببرنامج محو الأمية وإشراكها في وضع الطريقة الملائمة للتصدي لظاهرة الإنحراف، ومقاومة ظاهرة الاستقالة واللامبالاة التي بدأت تظهر لدى بعض العائلات، هذا إلى جانب ما يمكن أن تقوم به المدرسة والاطار التربوي في دفع الطفل عن الانحراف نتساءل عن أهمية العمل

الاجتماعي المدرسي في التصدي لهذه الظاهرة، وبذلك تكون الدراسة قد سعت إلى تقييم الواقع الحالي للتنشيط الثقافي لدى نزلاء المؤسسات الإصلاحية [1] وتحديدا في مركز الدفاع والإدماج الاجتماعي بالملاسين.

---

(١) طعم الله، خميس، خصائص نزلاء المؤسسات الإصلاحية، بحث أنجز في إطار الندوة العلمية : البرامج التأهيلية والعلاجية في المؤسسات الإصلاحية، الدوحة ٢٠٠٠.

المراجـــع

أحمد، مصطفى، التكيف ومشكلته المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الاسكندرية.

بيفريموف، ناتاليا، سلوى، توفيق (١٩٩٢م)، معجم العلوم الاجتماعية، طبعة أولى، دار التقدم، موسكو.

رمضان، السيد (١٩٩٠م)، إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الفئات الخاصة، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الإسكندرية.

الطخيس، إبراهيم عبد الرحمن(١٩٨٥م) ، علم الاجتماع الجنائي، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

طعم الله، خميس (٢٠٠٠م)، خصائص نزلاء المؤسسات الإصلاحية، بحث أنجز في إطار الندوة العلمية : البرامج التأهيلية والعلاجية في المؤسسات الإصلاحية، الدوحة.

عارف، محمد (١٩٧٥م)، الجريمة في المجتمع، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية

عوض، محمد محيي الدين (١٩٨٠م)، مبادئ علم الإجرام، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية.

العوضي، عبد المنعم (١٩٨٥م)، المبادئ العلمية لدراسة الإجرام والعقاب، دار الفكر العربي، القاهرة

غباري، محمد سلامة محمد (١٩٨٩م). مدخل علاجي جديد لانحراف

الأحداث، الطبعة الثانية، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الاسكندرية.

الغريب، محمد عبد الكريم، السوسيولوجيا الوظيفية، طبعة أولى، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الإسكندرية.

كاره، مصطفى عبد المجيد (١٩٨٥م)، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، طبعة أولى، معهد الإنماء العربي، بيروت.

اللجنة المستقلة للقضايا الإنسانية، أطفال الشوارع مأساة حضارية متنامية، الطبعة الأولى، مطابع الجمعية العالمية الملكية، عمان، الأردن، مارس ١٩٨٧.

التوصيـــات

١ ـ الاهتمام بمكتبات المؤسسات الإصلاحية من خلال تشجيع دور النشر على الاسهام بإصدار المطبوعات التي تلبي احتياجات هذه المؤسسات وتزويدها بها.

٢ ـ التركيز على الوعظ والارشاد الديني داخل المؤسسات الاصلاحية بلغات متعددة من قبل الدعاة ورجال الفكر وبث البرامج الاعلامية الهادفة داخل هذه المؤسسات حرصاً على تبليغ الرسالة إلى جميع النزلاء على اختلاف لغاتهم.

٣ ـ تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار داخل المؤسسات الاصلاحية بإنشاء مصانع وورش للانتاج والتدريب، وإنشاء صندوق تمويل خاص لدعم هذه المؤسسات.

٤ ـ دعوة إدارات المؤسسات الاصلاحية ووزارات التعليم المشرفة على التعليم فيها للاستفادة من وسائل التعليم عن بعد كلما كان ذلك ممكناً.

٥ ـ قبول نزلاء المؤسسات الاصلاحية في الجامعات استثناء لما للتعليم من أهمية في حياة الانسان بصفة عامة وفي حياة نزلاء المؤسسات الاصلاحية بصفة خاصة.

٦ ـ الطلب إلى جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية لعقد دورات تدريبية لتأهيل وتدريب العاملين في المؤسسات الاصلاحية وتنظيم ندوة علمية حول (التعليم في المؤسسات الاصلاحية) بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إحدى الدول العربية كل سنتين.

٧ـ التنسيق والتعاون الجاد بين المؤسسات الاصلاحية والتعليمية في مختلف المراحل بما يحقق هدف التعليم للجميع وربط التعليم بتخفيف العقوبة لتحفيز النزلاء عليه .



الاخراج الفني والطباعة ـ مطابع جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ـ الرياض ـ هاتف: ٢٤٦٠٠٤٥

ردمك: ٨ ـ ٥ ـ ٩٥٣٨ ـ ٩٩٦٠